POLONISTA

DWUMIESIĘCZNIK

CZASOPISMO POŚWIĘCONE SPRAWOM NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO W SZKOŁACH POWSZECHNYCH, ŚREDNICH OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH I ZAWODOWYCH ORAZ ZAKŁADACH KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

ROCZNIK III.

ZESZYT II. – MARZEC–KWIECIEŃ 1933





WARSZAWA

INSTYTUT WYDAWNICZY »BIBLJOTEKA POLSKA«

TREŚĆ ZESZYTU II.

DZIAŁ INFORMACYJNO-LITERACKI.



WŁADYSŁAW KOŚCIELSKI

zm. 12 lutego 1933

Instytut Wydawniczy „Bibljoteka Polska“, a wraz z nim i nasze Pismo poniosły niepowetowaną stratę przez śmierć swego założyciela i prezesa zarządu ś. p. Władysława Kościelskiego.

Ś. p. Władysław Kościelski pochodził ze znakomitej rodziny wielkopolskiej. Był synem Józefa Kościelskiego, mecenasa sztuki i kultury, polityka i pisarza. Po nim to odziedziczył talent literacki, ukochanie piękna i pragnienie służenia literaturze polskiej.

Jeden z przyjaciół, w wspomnieniu swojem o ś. p. Kościelskim, z którym łączyła go przyjaźń w okresie studjów uniwersyteckich w Monachjum, pisze m. i.: „Zachwycał mnie rozległością swojej wiedzy, głębią spostrzeżeń i uwag. Był to umysł błyskotliwy, a jednocześnie głęboki. Był to poważnie do spraw duchowych odnoszący się entuzjasta, znawca dzieł sztuki, opierający swe oceny zarówno na wykształceniu, jak na przedziwnem instynktownem wyczuciu“.

Zaraz po ukończeniu studjów uniwersyteckich założył ś. p. Kościelski w Krakowie, który był wówczas głównym ośrodkiem kulturalnym Polski, miesięcznik „Museion“, poświęcony literaturze i sztuce. Było to najpiękniejsze pismo literackie po Mirjamowej „Chimerze“.

Niestety, wojna zmusiła go do przerwania tego wydawnictwa i dopiero w Polsce odrodzonej wznowił

je niejako ś. p. Kościelski, tworząc „Nowy Przegląd Literatury i Sztuki", późniejszy „Przegląd Warszawski". Było to znów jedyne czasopismo literacko-artystyczne o tak szerokim zakresie i szlachetnych tendencjach, i jak krakowski „Museion" skupiało najwybitniejsze pióra współczesne.

Jednocześnie z założeniem „Przeglądu Warszawskiego" prowadził ś. p. Władysław Kościelski pracę wydawniczą na szeroką skalę na terenie założonego przez siebie Instytutu Wydawniczego „Bibljoteka Polska", który traci w nim dzisiaj światłego przewodnika i szlachetnego opiekuna kulturalnej pracy.

Ś. p. Kościelski wystąpił również twórczo na polu literatury jako publicysta i poeta. Wzbogacił polskie tłumaczenia Goethego swym poważnym i artystycznym przekładem *Fausta*. Liczne Jego utwory poetyckie, ogłaszane po pismach, złożyły się na spory tom wierszy p. t. *U brzegu ciszy*. Inne, zebrane w tomik p. t. *Tercyny*, ukażą się już po śmierci Autora. Piękno duszy poety świeci w nich ze szczytów wysokich, zdobytych etapami w życiu niedługiem, ale jakże bogatem w treść!

Władysław Kościelski nie szedł do sztuki bez programu, ideę swą wyrażał jasno, a było nią twierdzenie, że sztuka to najgłębszy instynkt. Sztukę trzeba napełnić ważkiemi myślami, a wtedy nie będzie ona tworem doczesności, nie będzie to praca od święta, lecz pomost, rzucony między idealizm romantyczny, głoszący hasła piękna, dobra i miłości, a brutalny, pesymistyczny naturalizm.

Cel swego życia i pracy wyraził w jednym ze swoich wierszy:

Aż wreszcie z darni nie uniosę głowy,
Wędrówkę skończę pod przydrożnym głazem,
Lecz kiedyś może mój kamień grobowy
Jeszcze dla kogoś będzie drogowskazem.

Józefa Żmichowska-Rytlowa.

Nauczanie łączne języka polskiego w wyższych oddziałach szkoły powszechnej.

W nowych programach, wydanych w r. b. dla oddziału I, została wprowadzona i zalecona metoda nauczania łącznego syntetycznego. Dla wielu szkół jest ona jeszcze nowością. Ministerstwo, licząc się z tem, pozwala używać i innej metody, zachęcając jednak do używania tych sposobów, jakie znalazły swój wyraz w warjancie I, a które polegają właśnie na stosowaniu metody nauczania łącznego. Na podstawie dotychczasowych prac Ministerstwa możemy przypuszczać, że obejmie ta pożądana inowacja całą szkołę powszechną. Nie będę tutaj dowodziła psychologicznej słuszności tej metody. Jest ona jasna i oczywista. Zresztą wywołała bardzo żywą dyskusję i powódź artykułów na łamach prasy pedagogicznej. Chciałabym jednak zwrócić uwagę na to, że cała ta sprawa jest aktualna nietylko dla oddziałów młodszych, ale powinna znaleźć jak najszersze zastosowanie również na terenie starszych oddziałów. Niestety, podział nauki szkolnej pomiędzy różnych nauczycieli w dużym stopniu utrudnia, a często uniemożliwia nietylko syntetyczny sposób nauczania, ale wogóle wszelką koncentrację. Cóż dopiero mówić o jakiejkolwiek łączności w tych szkołach, gdzie nauczyciel poszczególne lekcje języka polskiego oddzielił od siebie murem chińskim, przeznaczając zupełnie schematycznie, bez względu na treść czy zainteresowanie, jedną godzinę w tygodniu na czytankę, drugą na ortografję, na gramatykę, trzecią na dyktando czy wypracowanie.

Wtedy forma święci swój niezasłużony triumf nad treścią. Dzieci przecież w ciągu tygodnia czytały, pisały, uczyły się wiersza, gramatyki, opowiadały. Ale, że to odbywało się na coraz to innym, niewiążącym się z sobą materjale, że myśl dziecka skakała z jednego tematu na inny, że w pracy nie było żadnej ciągłości czy łączności, to dla dzisiejszej szkoły, niestety, sprawa mniej ważna! Wołamy o koncentrację, chcemy łączności między wszystkiemi przedmiotami, a tymczasem rwiemy wszelkie nici między poszczególnemi godzinami tego samego przedmiotu. Mam wrażenie, że to pokawałkowanie najsilniej występuje przy nauczaniu języka ojczystego, przedmiotu, który ma najwięcej działów do technicznego opanowania, bo i czytanie i pisanie, to znów mówienie, ortografję, gramatykę. O ile od czasu do czasu koncentrujemy polski z historją czy geografją lub przyrodą, o tyle niewiele staramy się o ciągłość między poszczególnemi lekcjami języka ojczystego.

Nie rozwodząc się dłużej nad teoretyczną stroną zagadnienia, pragnę na tem miejscu zdać sprawę z krótkiego fragmentu pracy, prowadzonej

przeze mnie w VI oddziale szkoły ćwiczeń przy państwowem Seminarjum Męskiem w Ursynowie. Ośrodkiem naszych zainteresowań na ten okres był „Krajobraz polski i obcy".

Punktem wyjścia był materjał, zdobyty w cyklu poprzednim.

Między innemi dzieci uczyły się napamięć trzech wierszy: *Alpuhara* — Mickiewicza, *Stary rybak* — Glińskiego i *Śmierć pułkownika* — Mickiewicza.

Dzieci dostały następujące pytania, na które miały dać piśmienną odpowiedź:

1) Jakich wierszy uczyliśmy się do tej pory?
2) Czy to są utwory o charakterze realistycznym, czy fantastycznym?
3) Jakie podobieństwa zachodzą między temi utworami?
4) Na tle jakiego krajobrazu umieszczają autorzy akcje swoich utworów?

Na pierwsze 3 pytania dzieci odpowiedziały ustnie, odpowiedzi potem zanotowaliśmy, na czwarte pytanie odpowiedziały rysunkiem, zrobionym w zeszytach.

Otrzymaliśmy 3 obrazki. Pod I napisaliśmy *Krajobraz górski*, pod drugim *K. morski*, pod trzecim *K. leśny*. Obok tych krajobrazów dopisywaliśmy wszelkie możliwe określenia: malowniczy, obcy, polski, zimowy, jesienny, ponury, smutny, hiszpański i t. d. Jednocześnie przypominaliśmy sobie, w jakich znanych czytankach mieliśmy podobne krajobrazy, dla których możnaby użyć odpowiedniego określenia. Na zakończenie obejrzeliśmy swoje rysunki.

Jak widać, tematem lekcji I były piśmienne odpowiedzi na pytania i ćwiczenia słownikowe — dobieranie odpowiednich określeń. Na pracę domową dzieci miały zadane dopisać odpowiednie określenia do wyrazów: góry, morze, las, pole, drożyna, ścieżka, drzewo, oraz wypisać wszystkie przedmioty, jakie mogłyby widzieć w miejscowości, przedstawionej na jednym z tych krajobrazów.

Lekcja II. Przynoszę do klasy reprodukcje krajobrazów naszych najpopularniejszych pejzażystów. Są obrazy Rapackiego, Chełmońskiego, Uziembły, Wrzeszcza, Wyczółkowskiego. Każda para dzieci opisuje jedną kartę w tajemnicy przed innemi. Mają opisać jak najdokładniej, tak, żeby można było poznać na podstawie wypracowań opisywany krajobraz. Kilkoro dzieci nie umie dać sobie rady z zaznaczaniem planowości, pytają, czy można użyć wyrażenia: „na pierwszem miejscu, na pierwszym terenie" podsuwam wyrażenie: „na pierwszym planie" — poza tem piszą zupełnie samodzielnie.

Lekcja III. Robię na tablicy wystawę opisywanych krajobrazów. Dzieci swobodnie oglądają wywieszone widokówki. Każde z nich ma

wybrać krajobraz, który mu się najbardziej podoba, pod wybranym obrazkiem napisać swoje inicjały, nad obrazkiem napisać, dlaczego dany obraz został wybrany. Zjawiają się następujące napisy: ze względu na sam temat (morze), ze względu na przedmioty, barwy, światło, wrażenie, nastrój, rozplanowanie przedmiotów.

Dajemy wspólny tytuł zawieszonym obrazkom, który brzmi: krajobraz polski w malarstwie.

Ciekawi jesteśmy, jak wypadły opisy tych krajobrazów. Dzieci chcą, aby im odczytywać, one będą zgadywały.

Przedtem jednak proponuję, ażeby dzieci zwracały uwagę, czy wszystkie momenty, o jakich mówiliśmy, wybierając najładniejszy obrazek, zostały uwzględnione w poszczególnych wypracowaniach. Odczytuję kilka wypracowań. Dzieci naturalnie z wielką łatwością odpoznają opisywane krajobrazy. Chcą, żeby odczytać wszystkie wypracowania. Czytam jednak tylko kilka (8). Ustalamy, które punkty najczęściej były poruszane w wypracowaniach. Nie liczymy, ale, opierając się na wrażeniu, zapisujemy na tablicy. Otrzymujemy jakby plan dla tego rodzaju wypracowania, który wygląda, jak następuje:

Przy opisach krajobrazów zwracaliśmy uwagę na:

1) Przedmioty i ich rozplanowanie.
2) Barwy przedmiotów — koloryt.
3) Światło.
4) Nastrój.
5) Wrażenie.

W domu dzieci mają opisać dowolny krajobraz, trzymając się mniej więcej tego planu.

Lekcja IV. Robimy wystawę krajobrazów, pod każdym zawieszamy odpowiednie wypracowania. Zawiesiłam na tablicy krajobrazy, rozdałam wypracowania, pisane na kartkach. Każde dziecko zawiesza pod odpowiednim obrazem wypracowanie. Ponieważ dwoje dzieci opisywało 1 krajobraz, każda dwójka ustala, które wypracowanie jest lepsze, bo tylko te będą wisiały. Mamy na tablicach krajobraz w malarstwie i w wypracowaniu. Dzieci zwracają uwagę, że w niektórych wierszach i czytankach opisane są też krajobrazy. Mówimy o krajobrazach w poezji. Odczytuję wiersz A. Asnyka *Na śniegu*. Jest śnieżny, pochmurny dzień, każę dzieciom patrzeć w okno, które wychodzi na ogród. Odczytuję jeszcze raz. Zapytuję, czy możnaby ten wierszyk zastosować do krajobrazu, widzianego przez okno. Stwierdzamy duże podobieństwo. Zaznaczamy podobieństwa i różnice. Trochę trudno analizować tylko na podstawie dwukrotnego przeczytania, przepisujemy wiersz do zeszytu. Uzupełniamy analizę. Przepisany wiersz odczytujemy, patrząc na krajobraz zimowy, widziany z okna klasy. Dzieci chcą uczyć się napamięć, niektóre prawie

już umieją. Zwracają uwagę na nastrój. Dochodzą do wniosku, że autor nie lubi zimy, że lepiej podoba mu się wiosna. Polecam zamknąć oczy i wyobrazić sobie krajobraz, opisany przez autora. Dzieci, które już umieją wiersz, mówią ze mną chórem. Stwierdzają, że bardzo łatwo narysować ilustrację do tego wiersza, bo z łatwościa można sobie wyobrazić opisywany krajobraz.

Do domu mają zadane narysować ilustrację i nauczyć się wiersza napamięć. Dzieci proszą, aby mogły ten sam krajobraz narysować dwa razy — jako krajobraz zimowy i wiosenny. Sprowadzam rozmowę do nazwiska autora. Dzieci przypominają sobie nazwiska innych poetów opisujących przyrodę: Mickiewicza, Pola, Lenartowicza. Oglądamy karty, zwracamy uwagę na nazwiska malarzy: Rapacki, Chełmoński. Wrzeszcz, Wyczółkowski.

Dzieci pytają, ,,czy Polska ma dużo malarzy-pejzażystów" — (wprowadziłam tę nazwę); postanawiamy iść na wystawę do Zachęty, aby zobaczyć, czy dużo tam jest krajobrazów.

Lekcja V. Wycieczka do Zachęty. Dzieci z zapałem szukają krajobrazów.

Ogromnie się cieszą, gdy zobaczą obraz którego ze znanych pejzażystów.

Lekcja VI. Omawiamy wczorajszą wycieczkę. Oglądamy prace, wykonane przez klasę. Wybieramy najlepszą robotę przez głosowanie. Następnie piszemy protokół tego głosowania, który brzmi w ten sposób:

Protokół głosowania.

Na poniedziałek dnia 20/II 1933 r. mieliśmy narysować krajobraz według wiersza A. Asnyka p. t. : ,,Na śniegu". Pracę wykonało 20 dzieci, nie wykonało 5.

Pani zebrała zeszyty i zrobiła wystawę prac na stole.

Obejrzeliśmy tę wystawę, a potem przystąpiliśmy do głosowania. Najpierw głosował rząd III, potem II, a następnie I. Głosowaliśmy przy pomocy kartek na 1 najlepszy rysunek. Potem dwoje dzieci liczyło głosy.

Wyniki głosowania były następujące::

praca	*J. N.*	*otrzymała*	20	głosów
,,	*K. K.*	,,	2	,,
,,	*L. R.*	,,	1	,,
,,	*S. K.*	,,	2	,,

Okazało się, że najwięcej głosów otrzymała praca J. N., która była najstaranniej wykonana i najbardziej odpowiadała treści wiersza.

Po głosowaniu rozdano zeszyty i przystąpiliśmy do pisania powyższego protokółu. Wyróżnioną pracę zawiesiliśmy w klasie.

Ursynów, dnia 20/II 1933 r. *Prowadząca(y) protokół.*

Lekcja VII. Musimy zostawić ślad pracy w zeszycie. Dzieci dopominały się, aby wypracowania, pisane na kartkach, wpisać do zeszytów. Wpiszemy wszyscy jedno i to samo. Kolejno dzieci podchodzą do tablicy

i piszą po jednem zdaniu. Inne przepisują do zeszytów. Zaznaczam, że nie będę dyktowała przecinków, muszą same to robić. Umieją już z gramatyki dzielić zdanie złożone na poszczególne zdania składowe, wyróżniają zdania główne i podrzędne.

Przepisujemy następujące zdania:

Widocznie jest wczesna wiosna, bo trawa na łące zaczyna się zielenić. Przez środek łąki płynie strumyk, brzegi strumyka są porośnięte zieloną trawą. Nad brzegiem strumyka rośnie samotny krzak wierzby, który nie ma jeszcze listków. Strumyk w swoim biegu napotyka przeszkodę, jest nią duży kamień, który leży przy brzegu. Strumyk pieni się i złości, bo musi omijać ten kamień. Nad łąką unoszą się dzikie kaczki. Gdy rzucimy okiem wdal, zobaczymy zamglony las. Niebo jest zlekka zaróżowione. Ten krajobraz który opisywałam, bardzo mi się podoba.

Po napisaniu każdego zdania stawiamy przecinki. Żeby ułatwić sobie pracę, dzielimy zdania złożone na zdania składowe, wyróżniamy główne i podrzędne, obok, na tablicy, robimy wykres składni tych zdań, który przedstawia się jak następuje:

Zdanie	*I*	————	,	~~~~ *dlaczego*	.		
,,	*II*	————	,	————	.		
,,	*III*	————	,	~~~~ *jaki?*	.		
,,	*IV*	————	,	————	,	~~~~ *jaki?*	
,,	*V*	————	*i*	————	,	~~~~ *dlaczego?*	
,,	*VI*	————	.				
,,	*VII*	~~~~ *kiedy*	,	————			
,,	*VIII*	————	.				
,,	*IX*	—— , ~~~~	,	————			

Linją prostą oznaczamy zdania główne, falistą podrzędne, nad linją falistą zapisujemy pytanie, na jakie to zdanie odpowiada.

Zastanawiamy się nad składnią tych zdań, wybieramy najbardziej złożone, dzieci próbują budować zdania według tych wykresów.

Po przepisaniu całości i zrobieniu wykresów każdy uczeń oddaje swój zeszyt sąsiadowi, który sprawdza przecinki i wykresy. Ilość błędów podpisuje pod wypracowaniem. Chodzę po klasie, pod robotami napisanemi starannie i bez błędu stawiam inicjały czerwone, pod źle wykonanemi niebieskie.

W domu dzieci mają napisać zdania zbudowane według powyższego wykresu.

Lekcja VIII. Przerabiamy z *Nauki poprawnego pisania* — Perkowskiej i Hertzberżanki ćwiczenie na str. 19 p. t.: *Na wystawie.* Po przerobieniu tego ćwiczenia jako czytanki dzieci opowiadają o swojej wycieczce — przypominają sobie prace malarzy, o których jest

mowa w ćwiczeniu. Następnie mają wykonać polecenie autorek, zawarte w punkcie a i b: a) przepisz przysłówki, złożone z przyimka i imienia, piszące się razem; b) podkreśl i przepisz przysłówki, złożone z przyimka i imienia, piszące się oddzielnie.

W domu dzieci przepisują to ćwiczenie do zeszytów.

Lekcja IX. Dzieci przez dłuższy czas gromadziły wiersze-opisy. Dziś przeglądamy zebrany materjał. Odczytujemy niektóre opisy. Oglądamy ilustracje, jakie dzieci porobiły zupełnie samorzutnie. Mamy krajobrazy z różnych dzielnic: Mazowsze, Góry, Morze, Litwa, Polesie. — „Cała Polska" — cieszą się dzieci — zwracają uwagę na nazwiska autorów. Mickiewicz. Pol. Lenartowicz. Podsuwam im myśl zrobienia albumu krajobrazu polskiego. Zaczynają sprawdzać, czy mamy odpowiedni materjał. Pokazuję im kilka egzemplarzy *Pieśni o ziemi naszej*. Niektóre mają już wyjątki. Mamy materjału dużo. Możemy zabrać się do roboty.

Dzieci mają w domu napisać programy pracy, jaką musimy wykonać, aby swój projekt urzeczywistnić. Na tem narazie stanęłam.

Jak dalej mam rozwijać rozpoczęty ośrodek zainteresowania?

Przedewszystkiem omówimy projekty i uzgodnimy je.

Przy wykonywaniu albumu, zwłaszcza, że oprzemy się na *Pieśni o ziemi*, wysunie się kwestja człowieka. Zajmiemy się typami ludowemi. Przerobimy czytanki, pisane gwarą. Zrobimy słowniczki gwarowe. Porównamy wymowę gwarową z językiem literackim. Album krajobrazu, uzupełniony typami ludowemi, oddamy na wystawę regjonalną, jaką urządza III kurs seminarjum. Może dzieci następnie wezmą czynniejszy udział w wieczornicy regjonalnej, związanej z wyżej wspomnianą wystawą. Ale to już sprawa dalsza i temat następnego ośrodka.

Takie ujęcie danego cyklu nie rozwiązało całkowicie sprawy nauczania łącznego, tembardziej, że w danym oddziale prowadzę tylko język polski. Częściowo zwiążę polski z geografją, gdy będę przerabiała niewielki cykl p. t. Krajobraz egzotyczny. Ale w tym cyklu osiągnęłam to, że lekcje języka polskiego stanowiły zwartą całość, mimo, że było czytanie i pisanie, ortografja, gramatyka, omawianie obrazków, uczenie wiersza, dyktando, ćwiczenia słownikowe, opowiadania, pisanie protokółów i układanie planów pracy. Dla mnie były celem powyższe ćwiczenia. Dzieci miały przed sobą zawsze ciągłą treść, która silnie związała się wkońcu z realną pracą, treść, która przez pełniejsze jej ujęcie doprowadziła do pewnych syntez, wprowadzających dziecko w świat kultury duchowej narodu.

Przy zastosowaniu powyższej organizacji pracy ożywił się i przemówił do wyobraźni dziecięcej ten punkt programu, który naogół może być bardzo nudny, suchy, nieciekawy — opis.

Dr. Stanisław Peliński.

LEKTURA „OGNIEM I MIECZEM“ I „PANA TADEUSZA“.

b) Pan Tadeusz.

Założenie metodyczne to samo: wiara w samodzielność młodzieży i w jej indywidualną, swobodną reakcję psychiczną z wolą ekspresji lekturalnej.

Jedynie warunki pracy inne: tam proza (sienkiewiczowska), tu poemat (mickiewiczowski); tam dynamika akcji, tu statyka; tam tragizm zewnętrzny, tu wewnętrzny. Słowem — pierwszy dla młodzieży utwór, wiodący w głąb duszy indywidualno-narodowej tak z sobą skojarzonej, że ledwie widoczny jest zarys linji demarkacyjnej.

Na co zareaguje psychika młodzieży piętnastoletniej? co będzie jej pierwszem przeżyciem lekturalnem po wchłonięciu całości?

Nauczyciel staje wobec pewnej zagadki. Ma przed sobą młodzież, która poczęła, względnie poczyna dopiero interesować się własną introspekcją. Jej redakcja jest tak szerokiej *in potentia* rozpiętości, indywidualne zróżnicowania tak znaczne, że co krok grozi odśrodkowość. A jednak ...posąg epiczny swą zwartością koncentryczną, dośrodkową równoważy siłę biegunowo-przeciwną. Każdy uczeń znajduje w nim własną swą treść, słyszy serca swego bicie, widzi własnych swych myśli zwierciadło. I choć może nie należy się spodziewać świadomości tej głębi, w którą zanurzyć pragniemy umysły naszych chłopców (czy też dziewcząt), jednakże uderzmy tylko w jedną falę, a odpowie im coraz szerszy krąg fal innych.

Spróbujmy. Pozwalam młodzieży się wypowiadać. Słyszę zgrubsza opowieść o Tadeuszu i Zosi, o biednym Jacku-Robaku, o nieporadnym Hrabi i komicznej Telimenie, o wzorowym Sędzi i nieposkromionej szlachcie zaściankowej, o wytęsknionem wojsku polskiem i cudnej przyrodzie polskiej, której piękno tak trudno piętnastolatkom wyrazić słowami. Każdy chce mi opowiedzieć, co go zajęło, każdy chciałby od tego wydarzenia rozpocząć swą gawędę. Bo też każdy z nich na swój sposób przeżył poemat i teraz wznosi z własnych cegiełek, które zebrał, gmach lub domek. Zależnie od swej bogatej lub ubogiej psychiki.

Słucham cierpliwie i ciekawie. Orjentuję się w materjale, przedkładanym mi z całą szczerością. Jeżeli w poprzednim roku pracowałem z nimi nad *Ogniem i mieczem* w sposób poprzednio wyłuszczony, obecnie szukam innych dróg: wzdrygam się bowiem przed szablonem i nie chcę też nim zarazić dusz młodych. Niechaj wiedzą, że wiele jest dróg, wiodących do Rzymu.

Zainteresowania rozbieżne muszę zogniskować. Ułatwia mi to dośrodkowość poematu. Ustalamy na podstawie pierwszych czterech

ksiąg czas i miejsce akcji. Jej rozpiętość od 1790 r. do 1811 r. pozwala nam wyróżnić preakcję od akcji właściwej, zrozumieć przeszłość, która ciąży nad teraźniejszością. Uczniowie stwierdzają jej cztery wątki: polityczny, społeczny, obyczajowy i miłosny. Klasa dzieli się więc na 4 grupy i każda z nich opracowuje jeden motyw.

Najpierw fakty polityczne i związane z nią nastroje i przeżycia Polaków; potem stosunki społeczne międzystanowe, magnaci, szlachta zamożniejsza, zaściankowa, ksiądz, Żyd, a na szarym końcu kmieć; wreszcie inwentaryzacja przejawów obyczajowych i miłosnych: narazie spojrzenie z powierzchni (poziome).

Rozszerzanie zakresu akcji od księgi piątej do dziewiątej. Materjał zbierany rośnie. Akcja staje się coraz wyrazistsza. Księga dziesiąta zamyka jednolity jej krąg polityczno-społeczny.

Mogę już przejść do właściwego zadania: pierwszy skok w głąb zagadnień. Pytanie brzmi: „Kto jest bohaterem poematu?" Dyskusja wysuwa dwie postaci: Jacka-Robaka i Tadeusza; walka o ojca i syna. Potrzeba charakterystyki tych dwóch osób. Uczniowie dzielą się na dwie grupy i zbierają materjał.

Okazuje się, że postać Jacka wiąże się silnie z postacią Stolnika i Gerwazego; uzupełnienie materjału. Poczem omówienie i zebranie wyników: Jacek bohaterem preakcji, Tadeusz akcji właściwej. Tragizm postaci pierwszej uwypuklony na tle akcji czterodniowej, — komizm Tadeusza na tle wątku miłosnego. Śmierć ks. Robaka genezą świadomości państwowej Tadeusza (na podstawie dwóch ostatnich ksiąg). Zrozumienie, że obaj są przedstawicielami dwóch pokoleń: rozbiorowego, pokutującego — i „urodzonego w niewoli", pragnącego żyć i działać. Ofiara i nowe życie. To narazie wystarczy.

Rodzi się zagadnienie nowe, drugi szczebel w głąb: „czy pokolenie rozbiorowe godne było tragicznej ofiary ks. Robaka?" Charakterystyka Sędziego, Podkomorzego, Wojskiego, Protazego, Asesora i Rejenta z jednej strony, a masy szlacheckiej z drugiej. Stwierdzenie ich realnych walorów, wad i zalet. Problem poczucia obywatelsko-państwowego jednostek i tłumu. Arcyserwis i koncert Jankiela jako finale interpretacji.

W związku z tem rola pokolenia młodego: „czy dojrzało ono do roli wyzwoleńczej?" Pogłębienie charakterystyki Tadeusza, postać Hrabiego, a wreszcie Zosia i Telimena jako typy Polek — oto świat, który swą rozbieżnością i zbieżnością staje u progu napoleońskiego przedwiośnia.

Formułujemy powyższe trzy problemy syntetycznie: tacy a tacy oto są ludzie; z takiemi błędami, z takiemi zaletami. I samorzutnie rzuca mi zwykle młodzież pytanie: „jakto, więc stary świat się wali w gruzy pod ręką Napoleona, a nasz naród po takiem bolesnem doświadczeniu jeszcze się nie poprawił? jeszcze Gerwazy wywiera nań wpływ decydujący? dlaczego?".

To „dlaczego“ — to głębsze wdarcie się w duszę poematu. Czy Mickiewicz daje nam odpowiedź na to bolesne pytanie: „dlaczego?“.

Szereg prób w poszukiwaniu odpowiedzi krystalizuje się coraz wyraźniej: wszak chodzi tu o atmosferę życia szlacheckiego, o tradycję, poziom oświaty, wychowania, wierzenia, zajęcia, zabawy, miłość, słowem o wątek obyczajowy.

Inwentaryzacją przejawów obyczajowych zajęto się już przedtem, na samym początku. Teraz przechodzimy do ich pogłębienia. „Jak wychowywano młode pokolenia, że takie wady i zalety je znamionują?“ — „W jaki sposób gospodarzyła szlachta?“ — „Jak spędzała ona dni świąteczne?“ — „Jak odbywała swe zebrania?“ — „Jakie były jej wierzenia polityczne i społeczne?“ — „Jak się ubierała, polowała, bawiła ucztowała i t. d.?“.

Te i inne kwestje rozbierają między sobą uczniowie, by przygotować na podstawie tekstu odpowiedni materjał. Ileż tu szczegółów, przez nich odkrywanych, których „nie dościgną źrenice“ nauczyciela, analizującego wiersz za wierszem, księgę za księgą! Ileż nowych przybywa rysów do dokonanej już charakterystyki postaci, którą uzupełniają! Uwypukla się obraz życia polskiego, tego od codzień i tego od święta, — i znowu ustala się wyniki w syntezie zjawisk, dającej odpowiedź na pytanie o przyczynę tragedji polskiej. Sarmatyzm staroszlachecki (w znaczeniu ujemnem), subtelnie przez Mickiewicza potępiony, staje się jasny młodym duszom współczesnym. A jednocześnie postać Tadeusza i Zosi z dwóch ostatnich ksiąg staje się zapowiedzią nowej, jaśniejszej epoki. Czy nie teraz czas i miejsce odpowiednie, by wyniki poszukiwań uczniowskich zogniskować w świadectwie wyłonionej na obczyźnie siły, w legjonach Dąbrowskiego, w wojsku polskiem? uczynić problem państwowy osią zagadnienia? „O wiosno, kto cię widział w naszym kraju!“ — oto natchniona część poematu, otwierająca wrota ku Polsce, która jest i będzie.

A gdy się przepoją młode dusze optymizmem i wiarą w siebie i w naród, — zmuszam je do nowego wysiłku: „Jaka to Polska jest i będzie poza swym ludem?“ Zagadnienie piękna krajobrazów polskich, opisów i kolorystyki, dźwięków i ruchów — oto nowe pole poszukiwań. Czytanie ciche i głośne, wyświetlanie widoczków i ozdabianie ścian obrazami, próby malarskie uczniów, zbieranie materjału obrazowo-słownikowego, — wszystko to zmierza ku estetycznemu wychowaniu i pogłębieniu utworu. W związku z tem analiza stylu z nielicznych wybranych i rozdzielonych na grupy przykładów — oraz pamięciowa deklamacja urywków zamyka ten krąg refleksyj i przeżyć.

Podziw i kult dla Mickiewicza, jaki się zrodził i utrwalił w psychice młodzieży po uwypukleniu i uświadomieniu jego genjalności w obserwacji i ekspresji, ułatwia mi przejście od utworu do autora. Motyw

liryczny, subjektywny jest ostatnim problemem na marginesie *Pana Tadeusza.* Uczniowie wybierają wszystkie te wiersze, w których poeta mówi wprost od siebie lub o sobie, starają się wytworzyć w swej duszy jego obraz, podziwiają jego niezmierną, wprost nieskończoną skalę uczuć, zjawisk, typów i zagadnień, by najlepiej go wreszcie zrozumieć w zakończeniu epilogu, kiedy w zbożnej chęci modli się o to, aby „te księgi zbłądziły pod strzechy".

Kończę swe uwagi o arcydziele Mickiewicza pytaniem: „dlaczego zbłądziły te księgi i pod wasze strzechy?" I teraz — jak na początku — wypowiada się, a raczej spowiada się młodzież ze wszystkiego tego, co przeżyła, a różnica między pierwszą jej reakcją psychiczną a obecną jest dla niej samej świadectwem głębin, do których dotarła.

Książeczka Chrzanowskiego o „Panu Tadeuszu" to ostatnia stacja z naszej podróży w kraj poety, o którym powiedziano: „my wszyscy z niego".

5. Zakończenie.

Zdaję sobie sprawę z tego, że głos mój, zgoła odmienny od wzorów w *Wskazówkach metodycznych* i praktyki powszechnej, nie odpowiada w szerokiej mierze na wszystkie wątpliwości i pytania, które się cisną po przeczytaniu niniejszych uwag. Ale też nie to było moim zamiarem. Miałem na oku cel inny.

Błyskawiczne wprost tempo rozwoju psychologji i pedagogiki z jednej strony, a przyśpieszony proces dojrzewania społecznego młodzieży z drugiej uświadamiają nas na każdym kroku, że poszukiwanie nowych dróg metodycznych stało się koniecznością dydaktyczną. Jeżeli nie chcemy, by młode pokolenie, porwane wirem współczesnego życia, przeszło nad arcydziełami naszych mistrzów z grymasem nudy na obliczu — jeżeli nie chcemy, by imiona naszych wieszczów i wodzów duchowych czasu niewoli były tylko wytartym liczmanem lub „pustym dźwiękiem" — jeżeli wreszcie przekonani jesteśmy, że proces kształtowania się narodowo-państwowego tkwi wciąż swemi korzeniami w odradzającej się i przeradzającej tradycji, z którą młodzież nie może bezkarnie zrywać—to sami musimy rozwijać się nieustannie i nieustannie ulepszać swą metodę w duchu „nowych czasów".

To też jako motto pragnąłem umieścić myśl, wypowiedzianą bez osłonek w wspomnianych *Wskazówkach metodycznych* (str. 87): „Jednym z głównych celów, do których zmierzają *Wskazówki*, jest pobudzenie nauczycieli do pracy twórczej, do wysiłków nad ulepszeniem metody... Metodę zaś kształcić trzeba bezustannie. Kto raz powiedziałby sobie, że posiadł wszystko, czego mu potrzeba, wnet zmieniłby się w rutynistę. A rutyna wiedzie w objęcia bezdusznego szablonu".

Jeżeli uwagi moje pobudzą do dyskusji, to znać, że swe zadanie spełniły.

Adam Szczerbowski.

W sprawie „wyboru poezyj“ Jana Kasprowicza w klasie ósmej.

1. Wśród pisarzy Młodej Polski.

W związku z zagadnieniem lektury szkolnej największego liryka Młodej Polski, jakim jest bezsprzecznie Kasprowicz, należy naprzód omówić pytanie: Kiedy będziemy go czytać, czy przed Wyspiańskim i Tetmajerem, czy po nich, przed czy po omówieniu twórczości Żeromskiego, Reymonta i innych powieściopisarzy tych czasów — wogóle jaką kolejność nadamy lekturze poetów i prozatorów tego okresu.

Zaważyć tu mogą różne względy: chronologja urodzin nakazywałaby wysunąć Kasprowicza na pierwsze miejsce, podczas gdy chronologja wystąpienia raczej Tetmajera chciałaby widzieć na tem miejscu. Wzgląd historyczno-literacki również za Tetmajerem przemawia tem bardziej, że poetę tego można — zwłaszcza w ramach lektury szkolnej — zamknąć całkowicie w okresie naszego modernizmu. Ponieważ zaś ciężar gatunkowy twórczości, jej wyłączność i znaczenie narodowe nakazują z poezji Wyspiańskiego uczynić centrum zainteresowań w tym czasie, jego twórczość uczynić podstawą przy lekturze poezji nowszej — zaznajamianie się z dziełem Kasprowicza wypadłoby po poznaniu tamtych, za czem przemawiałby również fakt wielkiej rozpiętości poezji autora *Księgi ubogich* i *Mojego świata*, sięgającego temi dziełami poprzez Młodą Polskę do poezji wielkiej wojny i ekspresjonizmu, wiążącego w ten sposób modernizm z nowemi prądami literackiemi.

Rozkład zatem i porządek lektury pisarzy Młodej Polski przedstawiałby się następująco:

Etap wstępny: powstanie nowego prądu: literatura obca, symboliści francuscy, Ibsen, manifesty Przybyszewskiego, Tetmajer.
Etap główny: Wyspiański, Żeromski.
Etap końcowy: Kasprowicz, Reymont.

2. Przygotowanie.

Przystępując zatem do lektury wyboru poezyj Kasprowicza, młodzież zna *credo* modernizmu, zawarte w manifeście Przybyszewskiego, zna Ibsena, symbolistów francuskich, Tetmajera, Wyspiańskiego i Żeromskiego, jest więc w dostatecznym stopniu przygotowana do świadomego przeżywania dzieł poetyckich autora hymnów *Ginącemu światu.* Gdyby jednak czas pozwolił, możnaby zainteresować ją np. w drodze referatów na zebraniach kółka literackiego poezją angielską w przekładach Kasprowicza (np. Coleridge'a *Pieśń o starym marynarzu,* Shelley'a *Oda do wiatru zachodniego, Epipsychidion,*

Swinburne), z anglo-amerykańską (Poe, Whitman) oraz średniowieczną hymniką kościelną (przekłady ks. Kuryłowskiego). Niemniej należycie przeprowadzona korelacja z propedeutyką filozofji może przy pomocy godzin, poświęconych „dygresjom filozoficznym", należycie nastawić młodzież na pełne, nietylko emocjonalne przeżywanie twórczości poety-myśliciela.

3. „Wybór poezyj".

Nie omawiano dotąd gruntowniej pod względem metodycznym zagadnienia „wyboru poezyj", choć tytuł ten widnieje wcale często w wykazach lektury szkolnej. Nasuwa się tu pytanie: czy oddać wybór całkowicie subjektywnemu osądowi nauczyciela, który musi być do pewnego stopnia krytykiem, czy wobec tego, że jest on przedewszystkiem pedagogiem, należy polecić mu, aby każdorazowo dostosowywał lekturę do oblicza psychicznego klasy, do jej poziomu, zainteresowań i t. p., czy wreszcie kazać mu poddać się całkowicie któremuś z istniejących, a zatwierdzonych wyborów, idącemu po linji ogólnego uznania. Z wyborem poezyj Kasprowicza sprawa nie byłaby trudna, skoro tu głos krytyki, głos nawet czytającej publiczności, wyrażający się w ilości nakładów, wyróżnił przedewszystkiem *Hymny* i *Księgę ubogich*, a z dzieł tych zatwierdzony wybór Kołaczkowskiego zawiera obfite wypisy. Zaznaczyć jednak trzeba, że książka ta, dość dowolnie i subjektywnie ułożona, celom szkolnym tylko częściowo odpowiada, będąc jakby uzupełnieniem, ilustrującem głębokie wywody znakomitego krytyka, zawarte w jego podstawowej monografji[1]), ale nie posiadając tem samem charakteru podręcznika szkolnego. Że tak jest, wystarczy przytoczyć brak w wyborze Kołaczkowskiego takich utworów, jak *Excelsior*, *Krzak dzikiej róży*, *Z więzienia*, lub z *Księgi ubogich: Pali się świat naokoło*, *Przestałem się wadzić z Bogiem*, *O wielcy i syci tej ziemi*, któremi i zainteresować można i które dają sposobność do dygresyj pedagogicznych, do aktualizowania i t. p., podczas gdy niepokojącym artyzmem niektórych liryk refleksyjnych, bujnie w wyborze reprezentowanych (jak *Nieraz mnie jakaś chęć porywa dzika*, *Cicho za nami sunie cień żywota...*), niesposób zająć — poza bardzo nielicznemi jednostkami — ogółu młodzieży.

Naszem zdaniem, przy sporządzaniu wyboru należałoby, o ile możności najpełniej, pogodzić zainteresowania klasy z „interesem" artystycznym, co przecież nie powinno przyjść z trudnością, choć niezawsze dzieła gatunkowo bardzo wysokie potrafią przemówić z należytą siłą do duszy młodzieży. Należałoby zatem uwzględniać przy lekturze pewien zakres obowiązkowy, pewien kanon, wszelkie zaś odchylenia i uzupełnienia

[1]) *Twórczość Jana Kasprowicza.*

traktować w jak najściślejszym związku z zainteresowaniami, uzdolnieniami i potrzebami klasy. Zresztą, jak wiadomo, poezja kasprowiczowska jest tak bogata, że niemal wszystkie głębsze zainteresowania młodzieży potrafi pobudzić, względnie zaspokoić już w ramach niżej przedstawionego „kanonu" — a więc poza czysto artystycznemi — religijne, narodowe, społeczne, obywatelskie, etyczne, metafizyczne i i.

4. „Próba kanonu".

Niezależnie więc od wszelkich odchyleń i rozszerzeń wybór szkolny poezyj Kasprowicza przedstawiam sobie następująco[1]): a) *A witajże nam wiosenko* (I 15—16), *Błogosławieni* (I 58), *Z chałupy:* Sonet 1, 2, 3, 39 (I 89, 110), *Pamiętam te piaski* (XIV 29—30) *Z więzienia:* Sonet 1, 16, 19 (I 112, 121, 123), *Excelsior* (I 57—58);

b) *Bądź pozdrowiona* (V 5), *Przy szumie drzew, Szlakiem symplońskiej drogi, Wiatr halny:* Sonet 1. (VII 64), *Krzak dzikiej róży* (VI 67—69), *Cisza wieczorna* (VII 69—72), *Modlitwo moja cicha i bez słów;*

c) *Święty Boże.*

d) *Moja pieśń wieczorna.*

e) *Pieśń o Waligórze.*

f) Z *Księgi ubogich:* 3. *Niema tu nic szczególnego,* 10. *O wielcy i syci tej ziemi* (XVI 34—36), 11. *Przestałem się wadzić z Bogiem* (XVI 37—39), 23. *Takiego jak kiedyś zachodu* (XVI 71—73), 26. *A może z straszliwej zawiei,* 39. *Pali się świat naokoło* (XVI 121—123), 40. *Rzadko na wargach moich* (XVI 125—127). Z poezyj „rozproszonych": *Kochany obrońco Lwowa* (XVII 34—36), oraz ze zbioru *Mój świat: Modlitwa wędrownego grajka* (XVII 7—8).

5. Pomoce.

Jako podstawę przy lekturze uznać należy zatwierdzony wybór Kołaczkowskiego ze wszystkiemi zastrzeżeniami, o których była mowa powyżej. Niezależnie od tego szkoła powinna posiadać zbiorowe wydanie krakowskie (poszczególne tomy można nabywać oddzielnie) [2]), przyczem przestrzec trzeba przed erratami, bujnie zachwaszczającemi zwłaszcza pierwsze tomy tego pożytecznego wydawnictwa. W bibljotece nie powinno

---

[1]) Na szczegółowe uzasadnianie brak miejsca — zresztą nie wysuwa się tu nowego poglądu na twórczość K-a, a tylko gwoli przypomnienia uzgadnia poglądy dawniejszej (Chmielowski, Feldman, Wasilewski...) i nowszej krytyki (Kołaczkowski, Borowy...) z potrzebami i zainteresowaniami młodzieży. Przy utworach, nieuwzględnionych w wyborze Kołaczkowskiego, podaję numer kolejny tomu i stronic według wydania zbiorowego (Kraków 1930).

[2]) Istnieje także tanie wydanie *Hymnów* („Wielka Bibljoteka") i *Księgi ubogich* (J. Mortkowicz).

zabraknąć (w kilku egzemplarzach) znakomitej monografji Kołaczkowskiego oraz Wasilewskiego. Dla zapoznania się z dwoma ośrodkami regjonalnemi, dokoła których skupia się twórczość poety, posłuży lektura dwóch wielkich pisarzy tego okresu. Mowa tu o Przybyszewskiego *Z ziemi kujawskiej* i Witkiewicza *Na przełęczy*[1]). Dodać można, że materjału ilustrującego dostarczą albumy i widokówki, przedstawiające Kujawy, Alpy, Tatry, ruinę ziemi polskiej w czasie wielkiej wojny... Tu należą również reprodukcje dzieł Malczewskiego, Ruszczyca, Wyczółkowskiego i i., portretów zaś poety dostarczy obficie wydanie zbiorowe.

6. Jak czytać?

Osobnego rozdziału domagałaby się kwestja podejścia do lektury szkolnej Kasprowicza, ale to ważne zagadnienie metodyczne wymagałoby więcej miejsca, niż cała ta próba wstępu do zagadnienia: Kasprowicz w szkole. Przestrzec chyba należałoby na tem miejscu przed przesunięciem lektury szkolnej do pracy domowej, przed wyłącznie referatową metodą, gdyż — jak praktyka szkolna wykazuje — koniecznym jest tu moment wspólnego, zbiorowego przeżywania, bo na przeżycie czysto indywidualne, na lekturę ,,domową" liczyć niesposób.

Potęga poezji Kasprowicza wychodzi na jaw przy bezpośredniem zetknięciu się z nią słuchaczy, musi czarować i oczarować przy wspólnej lekturze szkolnej, a że przytem większość utworów autora *Hymnów* ma mimo pozorów egotyzmu charakter liryki zbiorowej, czy ponadindywidualnej, moment wspólnego zaczytania się czy zasłuchania, wspólnego odkrywania tajemnic piękna poetyckiego i komentowania idei — powinien mieć znaczenie pierwszorzędne dla należytego, możliwie pełnego odczucia i zrozumienia poety. Nie powinny też przerazić czy odstraszyć rozmiary niektórych utworów — nawet najdłuższe z nich (*Święty Boże, Moja pieśń wieczorna, Pieśń o Waligórze*) mogą być w ciągu jednej lekcji odczytane, a na najbliższej, najlepiej bezpośrednio następującej, omówione. Można też nawiasowo rzucić uwagę, że przy rozbiorze najlepszy jest punkt wyjścia od krajobrazu, zawsze bujnego i pełnego w poezji ,,syna ziemi", a stąd droga łatwa i przejście łagodne do strony uczuciowej, żywiołu refleksyjnego, do symbolu czy idei wreszcie.

Z pytaniem ,,jak czytać?" łączy się ,,od czego zacząć?"; można tu wskazać dwa rozwiązania: crescendo od wierszy z zarania twórczości (*Z chałupy, A witajże nam, wiosenko...*) przez *Krzak dzikiej róży* i inne do *Hymnów*, lub decrescendo od hymnu *Święty Boże* naprzykład. Jest i trzecia możliwość: gdybyśmy opuścili cykl wierszy młodzieńczych, zaczynamy od takich wierszy, jak *Bądź pozdrowiona*", *Krzak dzikiej róży*,

[1]) W taniem wydaniu ,,Wielkiej Bibljoteki".

(ból istnienia) lub *Przy szumie drzew* (motyw zjednoczenia się z przyrodą). Rozwodzę się nad takiemi, pozornie, drobiazgami, praktyka nauczycielska wykazuje bowiem, że i tego zagadnienia nie należy lekceważyć, gdyż młodzież, rozpoczynając „nowego autora", zwłaszcza przy należytem wprowadzeniu w temat, czyta i słucha z wielkiem zajęciem, odrazu (często przedwcześnie) wyrabiając sobie sąd o poecie. Niefortunne zatem byłoby zacząć od wiersza, którym otwiera się wybór Kołaczkowskiego *(Nienawidzę)*, bo choć utwór ten więcej miłości niż nienawiści zawiera, jednak młodzież już na podstawie samego tytułu i pierwszych wierszy mogłaby z właściwą sobie pochopnością i oportunizmem społecznym wyrobić zdanie o wielkim twórcy, jako o poecie nienawiści klasowej, czego rozbiór innych wierszy nie potrafiłby całkowicie wykorzenić.

7. Synteza.

Przy wszelkich zastrzeżeniach, że tematów ściślej metodycznych bliżej nie rozpatruję, można zwrócić uwagę na to, jakiemi drogami da się poprowadzić syntezę lektury szkolnej wybranych utworów Kasprowicza. Należy tu i zreferowanie wybranych miejsc z książki Kołaczkowskiego i wspaniały ustęp o Kasprowiczu z *Legendy Młodej Polski* Brzozowskiego (nie uwzględniający oczywiście *Księgi ubogich*), jak również szereg referatów ustnych (obszerniejszych wypowiedzi) i piśmiennych wypracowań (domowych czy szkolnych) na rozdane między młodzież do wyboru tematy, jak np. „Żar świętej wojny w poezji K-a" (temat, pokrywający się z zagadnieniem prometeizmu), „Trzy hymny do Boga w naszej poezji" (Hymn Kochanowskiego, Słowackiego apostrofa do Boga w *Beniowskim*, Kasprowicza w *Mojej pieśni wieczornej*), „Ból istnienienia w poezji K-a a melancholja i smutek liryki Tetmajera", „Prometeizm *Wielkiej Improwizacji* i *Hymnów* K-a" i t. d. i t. d.

Nakreślony powyżej w najogólniejszym zarysie projekt lektury poezyj Kasprowicza w klasie VIII wymagałby przy realizacji kilkunastu lekcyj; jest to niewątpliwie dużo, jeżeli wziąć pod uwagę bogactwo literatury nowszej, na tę klasę przypadającej. Na obronę jednak powyższego projektu należałoby obok wielkości i pierwszorzędnego znaczenia poezji Kasprowicza przytoczyć jeszcze nasuwające się na każdym kroku przy lekturze i syntezie momenty wychowawcze, o których powyżej była mowa, a także i to, że w kursie klasy VIII, w połowie „powtarzaniu" poświęconym, lektura Kasprowicza, łączącego w swej postawie twórczej żywiołowość chłopa polskiego z dorobkiem kultury polskiej i światowej z siłą i pełnią, niespotykaną bodaj od Mickiewicza — nadaje się znakomicie do szeregu dygresyj historyczno-literackich, do powtarzania, uzupełniania i pogłębiania wiadomości, zdobytych przez młodzież w latach wcześniejszych.

Zygmunt Stankiewicz.

Gramofon i płyta jako pomoc w nauczaniu języka polskiego.

Dzięki zgodnej opinji pedagogów i dydaktyków wprowadzają gramofon do szkół władze oświatowe wszystkich państw, uważając go za niezwykle cenną pomoc naukową. Zaleca go gorąco i reforma francuska z r. 1925 i przepisy niemieckie z tegoż roku; i nasze władze oświatowe, nie pozostając w tyle za innemi państwami, zalecają stosowanie gramofonu przy nauczaniu, zamieszczając go w „Spisie podręczników i pomocy naukowych", zatwierdzonych do użytku w szkołach powszechnych i średnich.

Jeżeli pomimo to nie wszystkie szkoły wprowadziły gramofon i płyty jako pomoc naukową, to stały i stoją temu na przeszkodzie z jednej strony trudności materjalne, z drugiej zaś niezdawanie sobie jeszcze sprawy przez niektórych pedagogów, w jakim zakresie może i powinna być stosowana na lekcjach ta nowoczesna pomoc szkolna. Tej właśnie potrzebie metodycznego niejako ujęcia gramofonu i płyty jako pomocy naukowej w nauczaniu języka polskiego pragnę uczynić zadość w krótkim artykule niniejszym.

Przeciwnicy gramofonu, jako pomocy naukowej, wychodzą z tego założenia, że gramofon (znany im zresztą w postaci pierwotnej, nieudoskonalonej, a wykonany licho) nie odtwarza według ich mniemania mowy ludzkiej czysto, że mowa jest w nim nienaturalna, że siła głosu jest zamała, że nic, a przynajmniej niewiele, można zrozumieć z tego, co daje gramofon.

Tak było istotnie, ale przed laty dziesięciu, gdy stosowano metodę akustyczną nagrywania płyt. Od chwili jednak powstania radja, gdy zastosowano metodę elektryczną nagrywania płyt, polegającą na przekształcaniu fal głosowych (zgęszczeń i rozrzedzeń powietrza) na prądy elektryczne, a następnie oczyszczaniu i wzmacnianiu ich, niema już mowy o niedokładnościach w odtwarzaniu dźwięku lub głosu ludzkiego. Udoskonalenie membrany (o podkładzie gumowym) i głośnika podwójnego (wbudowanego w sam aparat, a nie sterczącego w postaci dziwacznej tuby nazewnątrz aparatu), precyzyjnie działający mechanizm, ciągnący płytę równo przy określonej ściśle liczbie obrotów talerza (78 obrotów na minutę), dają rękojmię dokładności i czystości brzmienia, siły i barwy głosu [1]).

[1]) Oczywiście mam na myśli tutaj aparaty solidnie wykonane przez odpowiedzialne fabryki zagraniczne (np. angielskie aparaty „*Columbia*" bądź „*His Master's Voice*") i krajowe. Zatwierdzone przez Ministerstwo W. R. i O. P. gramofony wytwórni krajowej pod nazwą „*Orpheon*" odpowiadają w zupełności tym wszystkim wymaganiom.

Do czego jednak ma się sprowadzać w istocie swojej lekcja języka polskiego przy pomocy gramofonu i płyty? Czy podręcznik i żywe słowo nauczyciela już nie wystarczają?

Odpowiem na to pytanie szczerze: nie! Tak jak nie wystarcza obecnie nauczycielowi przyrody (chociaż może wystarczało dawniej) okazywanie jedynie i omawianie przedmiotów przyrody martwej, bądź żywej, lecz konieczne jest przygotowywanie preparatów i badanie ich szczegółowe.

Świadomy swych celów i środków nauczyciel języka polskiego wyzyska gramofon i płytę w niejednym kierunku z doskonałym zawsze skutkiem.

Oto lekcja literatury polskiej: omawia się na niej z uczniami arcydzieło Mickiewicza *Pan Tadeusz*, końcowe wiersze księgi dwunastej:

Poloneza czas zacząć — Podkomorzy rusza
I zlekka zarzuciwszy wyloty kontusza
I wąsa podkręcając, podał rękę Zosi,...

Towarzyszy temu cisza. — A tymczasem, ileż zyskałaby lekcja, gdyby nauczyciel sięgnął w tej chwili po płytę, np. po „Poloneza" Chopina lub jeszcze lepiej Ogińskiego i kazał mu brzmieć w klasie.

Podobny przykład: omawia się zwyczaje i obyczaje w dawnej Polsce, tańce, piosenki ludowe, kolendy — a w klasie, jak makiem siał. Jakże można wymagać, żeby uczeń wczuwał się w piękno i rytm tańca ludowego (oberka, kujawiaka, krakowiaka), skoro ich nie słyszy? Czyż nie lepiej, zamiast czczej i nudnej nieraz gadaniny, nałożyć na talerz gramofonu płytę w nagraniu kapeli ludowej lub chóru doskonałego — niech młodzież posłucha!

Przykładów takich można podać wiele. Nastrój, który wytwarza się przy słuchaniu utworu z płyty, ma z pewnością w tym przypadku większe znaczenie dydaktyczne, niż żywo, nawet najbardziej żywo prowadzona lekcja metodą zwykłą, choćby w mniemaniu nauczyciela najlepszą.

Drugi sposób zużytkowania płyt gramofonowych na lekcjach j. p., to wzorowe recytacje. W tym zakresie posiadamy już cały szereg płyt „Orpheon" do nauki języka polskiego i literatury polskiej.

Wydane więc już zostały i zatwierdzone do użytku szkolnego przez Ministerstwo w recytacji Tadeusza Bocheńskiego, speakera Polskiego Radja w Warszawie: Kochanowskiego: *Hymn do Boga, Treny VIII* i *X;* Mickiewicza: *Inwokacja z „Pana Tadeusza";* Słowackiego z *„Anhellego", rozdz. XVI;* Sienkiewicza: *Śmierć Podbipięty;* Krasińskiego: *Pożegnanie;* Asnyka: *Nad głębiami — sonety IV* i *V;* Jana Kasprowicza z *Księgi ubogich; (Przestałem się wadzić z Bogiem...);* Zegadłowicza: *Ballada o szklarzu.*

Płyty w recytacji D. Kalinówny zawierają utwory następujące: M i c k i e w i c z a *Romantyczność* i *Telimeny anegdotę petersburską.*

Wreszcie w ujęciu Juljusza Osterwy wypuszczono płyty: M i c k i e w i c z a *Sonety krymskie: Stepy Akermańskie, Żegluga* i *Burza* oraz S ł o w a c k i e g o: *Smutno mi, Boże* i *Testament mój.*

W wykonaniu W. Gałeckiego nagrano znakomite recytacje wyjątków z dramatów: *Ślubów panieńskich,* scenę 4, aktu I (Gustaw i Radost); z *Zemsty,* scenę 2, aktu I (Cześnik, Papkin i Dyndalski) i scenę 4, aktu III (Rejent i Papkin); z *Wesela,* scenę 5, aktu II (Marysia i Widmo) oraz scenę 24 z aktu II (Gospodarz i Wernyhora).

Do tekstów, zawartych w czytankach polskich Tynca i Gołąbka, mamy płyty następujące: w nagraniu Kalinówny: S i e n k i e w i c z a *Pogrzeb Pana Wołodyjowskiego;* a w wykonaniu Marjusza Maszyńskiego: M i c k i e w i c z a bajki: *Przyjaciele, Pies i wilk, Żaby i ich króle;* M o r a w s k i e g o bajkę: *Jacek i osieł,* oraz K n i a ź n i n a bajkę: *Żółw i zając.*

Do czytanek Balickiego-Maykowskiego mamy w recytacji W. Gałeckiego: *Gołoledź* M a k u s z y ń s k i e g o i *Kapuśniaczek* T u w i m a.

Wszystkie płyty powyższe są doskonałe pod względem wartości artystycznych, jak i wykonania technicznego. Czystość i wyrazistość wymowy, właściwe zrozumienie i uwydatnienie części istotnych tekstu — to niezaprzeczone ich walory. Dzisiaj, kiedy nietylko w szkole większość młodzieży naszej nie umie porządnie czytać wiersza, ale i na scenie u niektórych aktorów zawodowych piękno wiersza poezji naszej się zatraca — o czem pisał niejednokrotnie Tadeusz Boy-Żeleński — płyty powyższe będą z pewnością wzorem.

Jak widać więc z tego zestawienia, nauczyciel języka polskiego i literatury ma w czem wybierać.

Wreszcie jeszcze trzeci sposób zastosowania gramofonu należy wziąć pod uwagę. Uważałbym bowiem za niewystarczające, gdyby nauczyciel na lekcjach swoich ograniczał się jedynie do tworzenia nastroju i do recytacyj utworów piśmiennictwa. Genjusz narodu ujawnia się nietylko w poezji mistrzów słowa, lecz i w muzyce mistrzów dźwięku, i dlatego niema znajomości poezji narodowej bez znajomości muzyki narodowej. Zwłaszcza dziś, gdy taki nacisk kładziemy na poznanie kultury narodowej w szkole, nie można pominąć i muzyki.

Czyż można mówić o poezji romantycznej naprzykład i nie wspomnieć ani słowem o twórczości Chopina i Moniuszki? Czyż ballady Chopina nie wiążą się ściśle z balladami Mickiewicza? A „Mazurki" i „Polonezy" Chopina w nagraniu Ignacego Friedmana czyż nie będą miały znaczenia na lekcji literatury polskiej? A ilustracje muzyczne Stanisława Moniuszki? *Widma (Dziady), Pani Twardowska, Treny* i przepiękne *Sonety*

Krymskie; ileż nowych, nieznanych wartości damy młodzieży na lekcjach literatury ojczystej, zapoznając ją z odpowiedniemi, jak powyższe, utworami muzyki polskiej.

Jeżeli jednak lekcja przy pomocy gramofonu i płyty ma osiągnąć wynik dodatni, powinna być należycie przygotowana. Pod względem metodycznym i dydaktycznym jest ona stanowczo trudniejsza od zwykłej. Materjał, utrwalony na płycie, powinien być uprzednio doskonale przygotowany. Młodzież powinna przyswoić go sobie we wszystkich szczegółach: treść utworu czytanego ma być znana i przerobiona dokładnie. Płyta oświetli ją jeszcze z jednej, nieznanej dotychczas, strony. Nie wolno nauczycielowi uważać lekcji z gramofonem za wypoczynek dla niego lub dla młodzieży: to nie pokaz rozrywkowy, gdy nic innego niema do roboty. Lekcja przy pomocy gramofonu, to tak jak lekcja przyrody z mikroskopem w ręku.

Od czasu do czasu, oczywiście, można dać z płyty i utwór zupełnie nieznany, zmuszając w ten sposób młodzież do wsłuchiwania się w głos i treść, ,,wydobywające się" z płyty. Będzie to oczywiście połączone z większym wysiłkiem, ale wysiłek ten opłaci się sowicie. Młodzież tak się już przyzwyczaiła do naszego głosu i sposobu mówienia i prowadzenia lekcji, iż mimowoli, nie zdając sobie nieraz sama sprawy, nie słyszy (bo nie słucha) wielu wyrazów i zdań całych. Niezwykłość głosu z płyty (inna barwa i wysokość głosu) zmusza właśnie młodzież do skupionej uwagi: młodzież, jak to stwierdziłem zawsze, słucha z zajęciem, a nawet przejęciem się. Wysiłek przeto nie idzie na marne.

Po wysłuchaniu jednorazowem (w pewnych przypadkach kilkurazowem nawet[1]) utworu z płyty powinni uczniowie starać się ująć treść jego. Będziemy mieli tutaj znakomitą sposobność do różnego rodzaju wysoce wartościowych spostrzeżeń nad uwagą, pamięcią słuchową, rodzajem zainteresowania i t. p. młodzieży naszej.

---

[1]) Czasami wypadnie powtórzyć kilka razy jakiś ustęp bądź zdanie: doskonałą tutaj pomocą jest przyrząd, dowcipnie obmyślany przez jednego z mechaników polskich, opatentowany i wyrabiany w Polsce. Umożliwia on automatyczne powtarzanie nieskończoną liczbę razy jakiegokolwiek zdania bądź wyrazów kilku z początku, środka lub końca utworu, utrwalonego na płycie. Zapomocą aparatu tego, dającego się zastosować do każdego gramofonu, można powtarzać również automatycznie cały utwór od początku do końca, bez podnoszenia i przestawienia membrany.

Blanka Kutnerówna.

O teatrze szkolnym.

Szkoła jest terenem, na którym rozgrywa się ważny i uroczysty proces — wydobywania z chaosu tkwiących w dziecku możliwości jasnego i zdecydowanego oblicza przyszłego człowieka.

Dusza dziecka jest raczej przedmiotową, niż podmiotową, jest ciągle rozwartem okiem, które nad wszystkiem kreśli wielki, niezgłębiony znak zapytania. I z właściwym sobie despotyzmem żąda dziecko odpowiedzi.

Wali się na młodą duszyczkę dziecka nieubłagana logika tabliczki mnożenia i gramatyki, oszałamia ją nieznana perspektywa map i dat historycznych, zaciekawia i drażni przedziwne życie kartofla, złości i maltretuje niezmienne prawo ortografji, a cały ten nowy, nieznany, przeogromny świat nauki spada na dziecko stopniowym deszczem pewników, twierdzeń i założeń.

Dziecko myśli, zastanawia się, krytykuje. Ostatecznie jednak zawsze musi przyjąć słowa nauczycielskie jako niezbitą prawdę. Wyradza się stąd pewne poczucie zależności od nauczyciela, od jego wiedzy i doświadczenia. Wyradza się zaufanie, ale i ograniczenie w zużyciu własnych, kształtujących się myśli. Wnikliwy pedagog rozumie, że prędzej czy później dziecko samorzutnie odnajdzie ujście dla rodzących się sił twórczych i że należy, uprzedzając bieg zdarzeń, podsunąć dziecku teren działalności, gdzie czułoby się swobodnie, teren — na którym osoba nauczyciela zostałaby zdegradowana z rangi nieomylnej wyższości do zwykłego poziomu starszego przyjaciela.

Zresztą czyni się to już od pewnego czasu.

A więc zaprowadza się w szkołach świetlice, organizacje sportowe, kooperatywy, pisma uczniowskie, ba! nawet sądy koleżeńskie, koła miłośników poszczególnych przedmiotów, wykładanych w szkołach i t. d.

Inowacje te okazują się bardzo szczęśliwemi i zyskują dużą popularność wśród rzeszy uczniowskiej, ale — jest i ale.

Żadna z powyżej wymienionych organizacyj nie skupia jednakże w sobie tylu różnorodnych elementów, aby mogła dziecko zainteresować swoją wszechstronnością. Nie zaspakajają one także owej, tak charakterystycznej dla duchowości dziecka, potrzeby fantazjowania, która w samym programie szkolnym — rzecz prosta — pod uwagę brana być może tylko w stopniu minimalnym. Dalej — organizacje te tylko częściowo wykorzystują silnie zaznaczający się w dziecku pęd do wynalazczości, pojętej jako wyraz zużytkowania w sposób indywidualny i samodzielny dopiero co zdobytych, świeżych prawd.

I jeszcze jedno: nie docenia się w pracy szkolnej i pozaszkolnej, a ściśle z dzieckiem związanej, momentu utylitaryzmu, który w rzeczy-

wistości jest dla umysłowości dziecka momentem najsilniej przekonywującym i decydującym.

Co np. rysują dzieci na lekcjach rysunków? co robią na lekcjach robót? jakich piosenek uczą się na lekcjach śpiewu? Rysowanie brył geometrycznych jest taką samą wstępną koniecznością, jak nauka tabliczki mnożenia, choć w obu wypadkach dziecku trudno jest pojąć, że te martwe przesłanki staną się kiedyś, już wkrótce, najniezbędniejszem narzędziem pracy. Tem niemniej ta ciągła gra w chowanego z poczuciem celowości, a dziecko czuje na krótką metę i bez perspektywy, jest dla niego i nużąca, i zniechęcająca.

Podsunąć dziecku ów najbliższy cel w formie realnej i nęcącej, znaleźć ujście dla jego potrzeb konkretyzacji, któraby nęciła zarówno niezwykłością (motyw fantazji) jak i możnością działania, wyładowania się w czynie (utylitaryzm) — oto czynniki, które w stosunkowo najbardziej zadawalający sposób zaspokoić może i powinien teatr szkolny, racjonalnie zorganizowany i prowadzony.

Pisać dziś o użyteczności teatru szkolnego i jego zastosowaniu jest już rzeczą zbędną. Nauczycielstwo w ogromnej swej większości zrozumiało już tę prawdę i dziś teatr szkolny jest jedną z najbardziej popularnych imprez w życiu szkoły.

Jednakże za mało zwraca się uwagi na wartość pedagogiczną teatru szkolnego i stąd bierze początek owo smutne i wręcz karygodne zjawisko, że teatr szkolny w praktyce zamienia się najczęściej w teatr w szkole, czyli w naśladownictwo teatru dla dorosłych. Gorąco zastrzegał się przeciwko takiemu postawieniu sprawy prof. Lucjusz Komarnicki, bodajże pierwszy u nas teoretyk teatru szkolnego i pierwszy, który zrozumiał konieczność przeniesienia punktu ciężkości pracy teatru szkolnego z momentu widowiskowego na moment pracy laboratoryjnej, czyli — to widowisko przygotowującej.

Bo tylko w ten sposób może i powinien teatr szkolny stać się jednym z najbardziej decydujących atutów pedagogicznych w mądrej dłoni doświadczonego nauczyciela.

Teatr szkolny, teatr, widowisko...

A więc — publiczność, składająca się coprawda w lwiej części z rozentuzjazmowanych matek i nieszkodliwych ciotek, ale zawsze — publiczność; kurtyna, posmak rampy i sceniczności; dziecko przebrane i często ucharakteryzowane, a więc — udawanie, sztuczność, koterja. A jeszcze potem: oklaski, zazdrość innych w stosunku do szczęśliwca, któremu widownia okazała największą sympatję i t. d. i t. d.

Nasuwają się wątpliwości: czy wszelkie dodatnie strony teatru szkolnego są w stanie pokryć szkody, które — zdaniem wielu jeszcze — wyrzą-

dza rzekomo niewinnej i bezgrzesznej duszyczce dziecka takie obnażenie nerwu teatralności życia i całego kompleksu uczuć z nim związanych.

Otóż, wartoby może, tak dla utwierdzenia się mocniej w dawno już zresztą poznanej prawdzie, dla „powtórki" niejako, uprzytomnić sobie, że:

1) Teatralizacja, a ściślej — poczucie teatralności jest dziecku z natury wrodzone i objawia się w dobrze wszystkim znanem małpowaniu starszych, poprzez — częstokroć sadystyczne— wyzyskiwanie uczuć matki dla swoich kaprysów i humorów, które jak na zawołanie wyolbrzymiają się do wielkości nieszczęść, jeśli tylko czyjaś litość i pomoc jest wpobliżu, a na popularnych kłamstwach z rozmysłu skończywszy, kłamstwach, które dziecko praktykuje bez specjalnej konieczności, jedynie z polotu fantazji i z satysfakcji, którą odczuwa, identyfikując się w przeżyciu ze stworzonemi w wyobraźni sytuacjami lub osobami.

Otóż — owo wchłonięcie obcych przeżyć i zasymilowanie ich aż do utożsamienia się z niemi włącznie, toż to nie jest nic innego, jak potrzeba wzmocnienia się zapomocą wzbogacenia własnej indywidualności o nowe przeżycie, potrzeba, będąca jedną z fundamentalnych podstaw teatralności wogóle!

2) Dziecko — według ostatnich ustaleń psychologji — nie jest białą, czystą kartą, na której życie dopiero wypisuje tekst duszy i zasady charakteru. Dziecko posiada charakter w zasadniczych zarysach ustalony: zarówno w dobrem jak i w złem.

I tu nasuwa się myśl, sama w sobie będąca tematem do długich roztrząsań, czy nie błądzą ci, którzy tak zapobiegliwie radziby usunąć z dróg dziecka każdą zapadlinę i kamień, którzy starają się pchnąć dziecko dokładnie oczyszczoną szosą ubitych formuł, skwapliwie zasłaniając przed wzrokiem dziecka wszelkie rozstaje i uboczne ścieżki; kto wie — co lepsze: nagi, szczery w swej prawdzie człowiek, pełen i błędów i przywar, czy też trefiony i polerowany wizerunek duszy ludzkiej, chowanej w sztucznej cieplarni nieustannego dozoru.

Otóż — rywalizacja, ambicja, chęć wywyższenia się, zazdrość, to jest kompleks cech, które dziecko posiada i które, tak czy inaczej, ujście znaleźć muszą.

Pod pewnym kątem widzenia, czyż nie jest demoralizacją ocena, stopień, pochwała dla jednych, nagana dla drugich? Albo czyż można przeciwdziałać jednej z najczęstszych tragedyj, które pewien rodzaj dzieci musi przeżyć, że to dziecko jest przez ogół klasy lubiane i cenione, a drugie — traktowane niechętnie lub wręcz wrogo? Czem różnić się będzie uczucie zazdrości owego opuszczonego dziecka w stosunku do szczęśliwego pupila klasy od zazdrości występowicza, który widzi triumf sceniczny swego kolegi?

Życie wypełnia duszę dziecka bez i mimo naszego udziału, konstruuje ją i dekonstruuje każdej chwili; teatr szkolny, podobnie jak i ono, ma swoje olbrzymie dodatnie strony, jak i ujemne. Ale zaprzeczać jego wartościom, powołując się na nieetyczność momentu widowiskowego, jest to właśnie — zaprzeczać życiu, którego wyrazem, odbiciem i uskrzydleniem widowisko szkolne być powinno.

Jednakże, jak już zaznaczyłam, przenosząc całą uwagę dziecka na pracę, poprzedzającą widowisko, starając się zainteresować je samym tokiem prób i robót z niemi związanych, uzyskujemy olbrzymi teren pod eksploatację niezużytych możliwości dziecka, odciągamy jego myśl od owego niepożądanego ustosunkowania się do magji samego spektaklu, a co najważniejsze — mamy możność korygowania odruchów dziecka w ich nieskrępowanem, powiedziałabym — cywilnem — życiu.

Praktyka teatru szkolnego wskazuje na to, że bodaj rzeczą najtrudniejszą jest wytworzyć ów nastrój ochoty i zapału, nastrój, któryby sam w sobie dawał dziecku już takie zadośćuczynienie, żeby nie odczuwało ono gwałtownej potrzeby przybliżenia daty samego widowiska.

Dziecko musi polubić same próby, samą pracę laboratoryjną, wtedy cel teatru szkolnego jest osiągnięty.

Nowa ortografja P. A. U.

Od chwili zjawienia się artykułu dra J. Saloniego w pierwszym numerze ,,Polonisty'' poświęcono nowej ortografji wiele uwag i artykułów, wśród których niebrak również głosu wybitnych naszych językoznawców (Doroszewski, Lehr-Spławiński, Rozwadowski, Szober, Ułaszyn). Dziś zamieszczam odpowiedź prof. K. Nitscha na artykuł w naszem piśmie, ogłaszamy równi pismo grona językoznawców krakowskich, członków Komisji Językowej P. A. U. Odpowiedź p. Saloniego i sprawozdanie z całej dyskusji podamy do wiadomośc i naszych czytelników w numerze następnym.

I

W sprawie nowych wydań pisowni Polskiej Akademji Umiejętności.

Artykuł dra Saloniego o ,,Nowej ortografji P. A. U.'', pomieszczony w poprzednim zeszycie ,,Polonisty'', zawiera cały szereg nieścisłości i dowolności, wymagających sprostowania lub wyjaśnienia.

Przedewszystkiem nie odpowiada rzeczywistości twierdzenie, jakoby IV wydanie tej Pisowni wyszło w r. 1925, wyszło ono bowiem w r. 1920, w r. 1925 zaś wyszło wydanie VI, wreszcie w r. 1928 wyd. VIII, jedyne, które powinno tu być wciągnięte do porównania. Jeżeli jednak jakieś ostatnie znane drowi S. pochodzi z r. 1925, t. j. z roku, w którym dzisiejsi ósmoklasiści wstępowali do klasy I, to jakim sposobem ,,w szkołach średnich można dziś spotkać młodzież, która przeżyła dwa razy zmianę ortografji, a teraz każe się jej uczyć czegoś nowego po raz trzeci'' ?

Dr. S. niezawsze cytuje dokładnie. Dokładnie wprawdzie powtarza za mną, żem „spowodował parę posiedzeń Komisji językowej", nie nasuwa mu to jednak żadnych przypuszczeń co do wpływu tych obrad na nowe wydanie, co do powziętych tam może jakich dyrektyw. A dalej ustęp, brzmiący u mnie: „przeprowadzał(em) drobiazgowe narady z paru osobami, bliżej interesującemi się sprawą, m. i. z prof. J. Rozwadowskim, szczególnie zaś z asystentami dr. A. Obrębską i dr. H. Oesterreicherem" — przemienił się pod piórem dra S. na wiadomość, żem „zasięgnął (tak, a więc jeden raz!) rady dwóch swoich asystentów". Udział więc prof. Rozwadowskiego, którzyby zapewne wielu czytelnikom dał do myślenia, zamilcza, równie jak drobiazgowość i wielokrotność narad, akcentuje natomiast „moich" asystentów; muszę więc zaznaczyć, że dr. Oesterreicher nie jest „moim" asystentem, oboje zaś oni mają już w nauce imiona wyrobione. Po takiem przedstawieniu łatwo wmawiać w czytelników, że istnieje jeden „dyktator", który sprawę załatwia osobiście i od ręki. — W podobny sposób przedstawiona jest działalność Polskiej Akademji Umiejętności, do której obrony nie jestem upoważniony, która zresztą tego nie potrzebuje.

Wobec tego, jakoteż wobec poziomu „dowcipów" dra S. w rodzaju: *dołosia, donitscha* lub: „wprowadzał *w błąd (wbłąd?!)*" — rezygnuję ze szczegółowego roztrząsania i przechodzę do właściwych spraw ortograficznych.

Powtarzając za wstępem do IX wydania, że zawiera ono zmiany co do dwu punktów: dzielenia wyrazów i pisania łącznie czy oddzielnie, z czem się łączy sprawa pisania przedrostków *s-*, *z-*, — dr. S. pisze: „nie wiadomo, dlaczego te właśnie " uznano za potrzebujące poprawy, skoro — według niego — „są rzeczy o wiele zawilsze, jak np. iście chiński zbiór reguł, dotyczących pisowni *j* i *i*" i „bardzo trudne dla ogółu piszącego *-ym*, *-em*, *-ymi*, *-emi*". Gdyby dr. S. chciał się był poinformować przed napisaniem tych zdań, to z Łosiowej „Pisowni polskiej ustalonej" (1918, jest to I wydanie Pisowni Akademji) byłby się dowiedział, że w sprawach zasadniczych, do których należą też dwie ostatnie, zasady Akademji opierają się na uchwałach ortograficznych ze stycznia 1918, powziętych na zjeździe wszystkich towarzystw naukowych, ówczesnych władz szkolnych i towarzystw oświatowych. Tento zjazd uchwalił 18-u głosami przeciw 12-u ów — dla dra S. — „chiński zbiór reguł o *i* i *j*", uchwalił rozróżnianie *-ym*, *-ymi* od *-em*, *-emi*, mianowicie rozróżnianie: *dobrymi ludźmi* ale *dobremi końmi*, 20-u głosami przeciw 7-u, przyczem trzeba zaznaczyć, że lingwiści bardzo przeważnie głosowali wraz z Kryńskim za nierozróżnianiem rodzajów, rozróżnianie więc przeszło przedewszystkiem głosami przedstawicieli szkolnictwa.

O zmianie przez Akademję uchwalonych wtedy zasad nie mogło być mowy, bo to ona chce je mieć na długi szereg lat, gdy dr. S. chciałby je zmienić już po latach 14-u! Nawet skomplikowaną uchwałę o dzieleniu wyrazów, powziętą zresztą w r. 1918 wbrew głosom lingwistów, tylko z pewnym trudem udało się zmienić.

Rzecz ciekawa, że właśnie tę sprawę dzielenia wyrazów, która wymagała zmiany uchwały, a która polega na r o z l u ź n i e n i u przepisu, dr. S. zalicza do stworzonej przez siebie kategorji „zmian, które mogą się pomieścić w ramach przepisów dziś obowiązujących, które są raczej tylko u ś c i ś l e n i e m[1])... istniejącego konwenansu". Tam natomiast, gdzie „ramy przepisu" zostały bez zmiany, mianowicie: „Wyrażenia, złożone z przyimka i imienia, pisać razem,

[1]) Rozstrzelenie moje. *K. N.*

jeżeli mają znaczenie samoistnych przysłówków" i ,,Przyimek *z* w roli prefiksu pisać wedle wymowy: *z* lub *s*" — tam widzi on ,,przepisy, zmieniające stan dotychczasowy zupełnie z a s a d n i c z o[1])"! Że pierwszy z tych przepisów musi przy wykonaniu nasuwać mnóstwo wątpliwości (sposobu bez tych wątpliwości nie podał dotąd n i k t), drugi zaś dał się przeprowadzić zupełnie konsekwentnie, — to inna sprawa, o której piszę w *Języku Polskim*. Tam również, piszę o podanych na końcu artykułu dra S. możnościach ustalania ortografji, których zresztą w znacznej części nie rozumiem.

Kazimierz Nitsch.

II.

W sprawie zmian w ,,Pisowni" Polskiej Akademji Umiejętności.

Od kilku tygodni ukazują się w prasie, także w pismach codziennych, artykuły, wymierzone przeciw zmianom w ,,Pisowni" Polskiej Akademji Umiejętności. Artykuły te, mało objektywne w treści, a zbyt nieraz namiętne w tonie, nie mogły wpłynąć na wyjaśnienie panujących wątpliwości, lecz przeciwnie, przyczyniły się w wysokim stopniu do zbałamucenia opinji szerokich kół społeczeństwa. Wobec tego podpisani członkowie Komisji Językowej Polskiej Akademji Umiejętności, którzy brali udział w pracach przygotowawczych dla przeprowadzenia tych zmian i są współodpowiedzialni za ich zasadniczy kierunek, uważają za konieczne wyjaśnić następujące okoliczności, które w ciągu obecnej dyskusji najwięcej ściągnęły na siebie zarzutów:

1. Na zarzut, że jakiekolwiek zmiany pisowni w chwili obecnej, t. j. zaledwie w 13 lat po ustaleniu obowiązujących zasad, są niepożądane, a dokonali ich samowolnie nieliczni językoznawcy, podkreślić musimy, że do podjęcia tej akcji skłoniły Polską Akademję Umiejętności liczne wezwania z różnych stron, a przedewszystkiem z kół nauczycieli - polonistów. Najdobitniejszy wyraz znalazły te żądania w rezolucji II. Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Krakowie w r. 1930 (w 400-lecie urodzin Kochanowskiego), domagającej się stanowczo ,,rewizji zasad i słownika ortograficznego, któraby usunęła rzeczywiście sprzeczności w obowiązujących obecnie prawidłach" (por. Pamiętnik Zjazdu, str. 163). Chwila obecna wydała się Akademji szczególniej sposobną, aby uczynić zadość temu wezwaniu, ponieważ Ministerstwo W. R. i O. P. — w związku z reformą ustroju i programu szkolnego — zarządziło w bieżącym roku zgruntu nowe opracowanie wszystkich podręczników szkolnych.

2. Na zarzut, że obecna ,,reforma" nie objęła wszystkich punktów, które pewni krytycy uważają za bolączki naszej pisowni (rozróżnianie — *ym*, — *em*, pisanie *i* czy *j* przed samogłoską i t. p.), wyjaśniamy, że ograniczyliśmy się do rewizji tych punktów, w których widoczne były ,,rzeczywiste sprzeczności w obowiązujących obecnie prawidłach", co uwydatniła owa rezolucja Zjazdu Polonistów. Punktami takiemi okazały się: 1) zasada dzielenia wyrazów, 2) zagadnienie łącznego pisania wyrażeń przysłówkowych, złożonych z przyimka i imienia oraz 3) pisownia przedrostka *z* — jako z, s, ś. Zwłaszcza co do punktu 2 uważała się Komisja za szczególnie formalnie uprawnioną, ponieważ opracowanie dotyczących zasad oddano w czasie ustalania pisowni w r. 1918 kompetencji Komisji Językowej.

3. Na zarzut, że przeprowadzone zmiany utrudnią naukę pisowni w szkole, stwierdzamy z naciskiem, że we wszystkich trzech punktach zmiany poszły

---

[1]) Rozstrzelenie moje. *K. N.*

stanowczo w kierunku ułatwienia i uproszczenia pisowni. Co do dzielenia wyrazów zostało to zresztą uznane nawet przez większość obecnych krytyków. Co do pisania łącznego ustalenie tak jasnej zasady nie było możliwe ze względu na niewątpliwe różnice w indywidualnem pojmowaniu przysłówkowego charakteru rozmaitych wyrażeń wspomnianego typu. Zwiększając ilość wyrażeń przysłówkowych, pisanych łącznie, postąpiliśmy jednak, naszem zdaniem, zgodnie ze stałą dążnością pisowni polskiej, przejawiającą się, jak to można stwierdzić, w ciągu stuleci. Nie potrzeba chyba podkreślać, że nie pozostaje to w związku z jakimkolwiek wpływem ,,germańskim", jak to z pewnej strony przypuszczano.

Sądzimy, że powyższe oświadczenie przyczyni się do wyjaśnienia genezy i celu wprowadzonych zmian oraz powściągnie niewczesne ataki na nową pisownię i położy kres obarczaniu odpowiedzialnością za całość rzekomej ,,reformy" wyłącznie osoby prof. Nitscha, który jako redaktor IX i X wydania ,,Pisowni polskiej" był tylko wykonawcą uchwał Polskiej Akademji Umiejętności.

W Krakowie, dnia 27 lutego 1933 r.

Piotr Jaworek w. r., *Zenon Klemensiewicz* w. r., *Władysław Kuraszkiewicz* w. r., *Tadeusz Lehr-Spławiński* w. r., *Mieczysław Małecki* w. r., *Kazimierz Moszyński* w. r., *Antonina Obrębska-Jabłońska* w. r., *Henryk Oesterreicher* w. r., *Jan Rozwadowski* w. r., *Helena Willmann-Grabowska* w. r., *Jan Zilyński* w. r.

Sprawozdania i oceny.

I. Głosy prasy pedagogicznej polskiej o nauczaniu języka ojczystego.

1. Młodzież w hołdzie Wyspiańskiemu.

W nrze 10 *Ogniwa* informuje St. Drzewiecki o pracach warszawskiego komitetu międzyszkolnego, który urządzał obchód 25-lecia śmierci Wyspiańskiego. W skład komitetu wchodziło 18 uczniów i uczenic warsz. gimnazjów i zakładów kształcenia nauczycieli. Komitet zorganizował wycieczkę na uroczystości krak., w której wzięło udział przeszło 300 osób. Wydział wystawowy urządził wystawę pamiątek po Wyspiańskim. Wystawa ta objęła ponadto prace samodzielne młodzieży, nadesłane na konkursy, które dotyczyły m. i.: plakatu wystawy, okładek do dzieł poety, artystycznych fotografij, zwiazanych z dowolnem dziełem poety, projektów inscenizacji i in. Sekcja literacka rozpisała konkurs na referat o twórczości Wyspiańskiego i na słowo wstępne na przedstawieniu międzyszkolnem.

Uwieńczeniem pracy komitetu była wieczornica międzyszkolna, do której młodociani arbitrzy zakwalifikowali 16 fragmentów, granych poprzednio w 15 szkołach. Przeważnie wybierano sceny zespołowe z minimalnym naciskiem na popisy indywidualne.

Autor artykułu stwierdza, że w ciągu dwu miesięcy obcowania tysięcy młodzieży z Wyspiańskim poeta owładnął setkami chłopców i dziewcząt. Młodzież chłonęła doniedawna nieznanego jej Wyspiańskiego i znalazła w nim bliskie sobie wartości. Świadczy to — zdaniem kol. Drz. — że profil psychiczny dzisiejszej młodzieży jest zgoła nieuchwytny i stąd apriorystyczne sądy o jej zmaterjalizowaniu i zbrutalizowaniu są zawodne.

To pewne, że w większym stopniu niż kiedykolwiek odczuwa ona potrzebę samodzielności w pracy. Autor, widząc korzystne wyniki usiłowań, w których po raz pierwszy na terenie szkolnictwa warsz. zetknęła się w tak znacznej liczbie młodzież obojga płci, nawołuje do tworzenia podobnych płaszczyzn współdziałania młodzieży męskiej i żeńskiej celem rozwiązywania konkretnych zadań kulturalnych i społecznych. Widzi w tem jeden ze środków sublimowania instynktów, paczonych przez powojenne stosunki życiowe.

2. Praca cicha w nauczaniu j. polskiego.

W zesz. II—III *Przeglądu Humanistycznego* wytacza Dr. W. Barbasz szereg zarzutów przeciw dyskusji, jako najczęściej używanej w polonistyce szkolnej formie heurezy. Stwierdza, że 1) uczniowie często nie są przygotowani należycie do dyskusji; 2) zabiera zwykle głos kilku uczniów, zwłaszcza gaduły lub zarozumialcy, którzy swą wiedzę zaczerpnęli skądinąd, a nie z dyskusji; 3) dyskusja b. często jest chaotyczną, wskutek czego nauczyciel ciągle musi interwenjować; 4) uczniowie zabierają głos celem uzyskania dobrej noty. Również praca domowa nie daje należytych rezultatów, gdyż uczniowie często odpisują od siebie lub poprostu nie umieją samodzielnie pracować w domu. Z tych powodów autor jest zwolennikiem pracy cichej pod kierunkiem, do której szczególnie nadają się lekcje dwugodzinne. Plan takiej lekcji wygląda następująco: 1) objaśnienia wstępne; 2) praca cicha, polegająca na zapiskach w zeszycie (o charakterze schematycznym); 3) głośne omówienie wyników. — W zakończeniu artykułu zdaje autor sprawę z prac własnych, przeprowadzonych przy użyciu systemu daltońskiego, który jest najradykalniejszem rozwinięciem propagowanej przezeń pracy cichej. Na szczególną uwagę zasługuje myśl, by lekcje zbiorowe przeznaczyć na pożyteczne zajęcia, które w systemie daltońskim odpadają, jak ćwiczenia w mówieniu, wygłaszaniu estet. i t. p.

3. Ze świata czytanek szkolnych.

Pod tym tytułem daje Dr. R. Skulski w zesz. IV/V *Prz. Hum.* obszerną charakterystykę porównawczą czytanek polskich, uwypuklając pokolei wartości pedagogiczne i metodyczne wypisów przedwojennych Reitera, prac Tynca i Gołąbka oraz tomów Balickiego i Maykowskiego. Pierwszeństwo przyznaje autor wypisom Balickiego i Maykowskiego, choć stawia im pewne zarzuty, jak wyrafinowanie estetyczne utworów, wyszukaność ilustracyj, długość ustępów prozaicznych, brak ustopniowania trudności, niezawsze solidne objaśnienia. Pewne zdziwienie wywołuje zarzut pacyfizmu, który Dr. Sk. uważa za niepożądany z punktu widzenia nowoczesnych ideałów wychowawczych. *H. S.*

II. Głosy prasy obcej.

Z praktycznych zagadnień wypracowań piśmiennych.

Zasadniczy spór na temat wypracowań piśmiennych, jaki toczył się na łamach niemieckiej prasy pedagogicznej od czasu wydania nowych planów naukowych i pojawienia się książki Wilhelma Schneidra „Deutscher Stil- und Aufsatzunterricht" zdaje się już być ostatecznie rozstrzygnięty w myśl dążeń reformatorskich. Takiego przeświadczenia nabiera się przynajmniej na podstawie urzędowego sprawozdania z przeglądu prac maturalnych w szkołach

pruskich, omawianego niedawno na tem miejscu. Ograniczenie tematów literackich starego typu, t. j. opartych na reprodukcji materjału pamięciowego, do prac, mających na celu jedynie utrwalenie wyników, osiągniętych na lekcjach, zupełne usunięcie tematów moralizatorskich, zwłaszcza polegających na rozwijaniu t. zw. złotych myśli, nieprzystosowanych do psychiki młodzieńczej, stanowcze uprzywilejowanie na stopniu niższym i średnim wypracowań, opartych na przeżyciach i obserwacji, w klasach zaś wyższych t. zw. wypracowań problemowych, polegających na samodzielnem rozważaniu i rozstrzyganiu aktualnych zagadnień życiowych i literackich — oto ostateczny rezultat tej gorącej kampanji dydaktycznej. W preliminarzach pokojowych nie załatwiono jednak jeszcze wielu kwestyj praktycznych, na których pogłębienie nie było w czasie walki ani czasu, ani cierpliwości.

Jedną z takich kwestyj jest m. in. sprawa t. zw. planów lub dyspozycyj, do której powraca obecnie J. Hagemann w artykule: *Die Aufsatzdisposition* (Ztschr. f. Deutschkunde, 1932 Z. 4). Rozumie on zupełnie owo święte oburzenie, z jakiem postępowi reformatorzy zwalczali dyspozycje prac piśmiennych, polegające na czysto schematycznem rozkładaniu ogólnych pojęć, występujących w temacie, na drobne pojęcia szczegółowe, których później uczniowie w wypracowaniach swoich nie umieli wcale rozwinąć. Nie mniej jednak sądzi, że nie można wszystkiego zdać na intuicję ucznia i uwolnić go całkowicie od obowiązku należytego porządkowania swoich myśli. Mniejsza, gdy chodzi o wypracowania oparte na przeżyciach lub obserwacji — tam już następstwo chronologiczne i współistnienie w przestrzeni stanowi dostateczną więź dla ucznia, choć i tam przydałoby się przyzwyczajanie do odróżniania szczegółów ważnych od mniej ważnych i usuwania zbędnego balastu. Natomiast na średnim i wyższym stopniu, gdzie uczniowie rozwijają temat problemowy w formie krótszych lub dłuższych rozprawek, gdzie obok wrażeń i uczuć wielką rolę odgrywa praca czysto rozumowa, niezbędny jest nie powrót do dawnych dyspozycyj logicznych, lecz tworzenie t. zw. planów psychologicznych albo rzeczowych, opartych na systematycznem uporządkowaniu zebranego materjału faktycznego[1]). Na stopniu średnim można się przytem zadowolić tylko punktami szczegółowemi, na stopniu wyższym pożądane byłoby tworzenie także punktów nadrzędnych, obejmujących kilka punktów szczegółowych. Różnicę między obu rodzajami planu uwidocznia autor na przykładzie rozwinięcia zdania ,,Nicht der ist auf der Welt verwaist, der Vater und Mutter verloren, Sondern der für Herz und Geist keine Lieb' und kein Wissen gewonnen'', do którego to tematu istnieje oddawna gotowa dyspozycja logiczna w jednym z popularnych zbiorów dyspozycyj i wypracowań. Uczniowie autora, wdrożeni do samodzielnego układania planów rzeczowych rozmaicie próbowali rozwiązać to zdanie. Jeden z nich pisał: Osierocony jest 1) kto nie ma serca, gdyż a) nie otrzymuje dowodów miłości od swoich najbliższych i kolegów, b) nie rozkoszuje się wdziękami natury, dzieł sztuki, 2. kto nie ma wykształcenia, gdyż a) w życiu towarzyskiem usuwany jest w szary kąt, b) w walce o byt ponosi klęskę. Inny zaś: Człowiek pozbawiony serca i wykształcenia jest na świecie osamotniony, gdyż 1. z powodu swej obojętności nie czuje zadowolenia w szczęściu, w nieszczęściu zaś opuszczają go ludzie, 2) z powodu braku wykształcenia nie może posuwać się naprzód

[1]) Por. artykuł w ,,Poloniście'' R. I Z. 2: ,,Z praktycznych zagadnień metodyki wypracowań piśmiennych'', Str. 50 i n.

w życiu i doznaje ciągłych rozczarowań. Natomiast uczeń, przybyły świeżo z innej szkoły, dał taką dyspozycję: I. Człowiek bez serca jest opuszczony: 1) sam przez się, a) wogóle, b) w poszczególnych wypadkach, α) w szczęściu β) w nieszczęściu; 2) przez innych a) wogóle b) w poszczególnych wypadkach α) w szczęściu β) w nieszczęściu; II. Człowiek bez wykształcenia: 1. co się tyczy własnej osoby a) w życiu b) w zawodzie, 2. przez swoich bliźnich a) w życiu b) w zawodzie — n. b. przepisując cały ten plan niemal bez zmiany z gotowego zbioru. Oto doskonały przykład planów dawnego i nowego typu. W pierwszym wypadku mamy do czynienia ze skromną i bezpretensjonalną, lecz samodzielną pracą ucznia, opartą na dokładnem przemyśleniu tematu w tym zakresie, na jaki stać dojrzewającego młodzieńca, w drugim mamy poprostu zastosowanie gotowego schematu, wzorowego wprawdzie pod względem logicznym, ale mało praktycznego pod względem rzeczowym.

W drugiej części swego artykułu porusza autor jeszcze inną sprawę z zakresu kompozycji wypracowań — kwestję wstępu i zakończenia. Przekonanie, że każde wypracowanie musi posiadać ogólny wstęp i zakończenie, uważa autor oczywiście za przesąd, związany ściśle z owym schematyzmem, który się tak silnie zaznaczył w dawnych poglądach metodycznych na sprawę wypracowań piśmiennych. Dobrze jest, oczywiście, gdy taki wstęp lub zakończenie rodzi się sam w sposób naturalny. Przystępując więc do opisu obrazu zacznie zapewne uczeń swoje wypracowanie od określenia sytuacji: „Wisi przedemną obraz, który przedstawia..." i t. d. Pisząc o „pożytku wody" zacznie zapewne od twierdzenia: „Żaden z żywiołów nie jest tak pożyteczny i niezbędny dla człowieka, jak woda..." i t. p. Tworzyć jednak specjalne po temu recepty, jak to czynili dawni metodycy wypracowań piśmiennych, uważa autor za nonsens dydaktyczny. Podobnie ma się rzecz z zakończeniem. Opowiadania i opisy kończą się zazwyczaj same przez się, w rozprawach pożądane jest danie na końcu krótkiej syntezy wywodów szczegółowych, nie znaczy to jednak, żeby wypracowanie bez takiej syntezy miało być już niedostateczne. Co innego w ćwiczeniach ustnych, t. j. w przemówieniach. Tu wstęp i zakończenie ma bardzo wielkie znaczenie ze względu na słuchaczy, wątpliwą jest jednak rzeczą, czy uczniowie nawet przy wielkim wysiłku zdołają zgłębić należycie tajemnicę owych subtelnych środków retorycznych.

III. Oceny książek.

JĘZYK POLSKI.

Organ Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego. Rocznik XVII (1932).

Dwumiesięcznik ten, dobrze znany nauczycielom-polonistom, pomieszcza przeważnie artykuły i rozprawy o treści naukowej, w przeciwieństwie np. do *Poradnika Językowego*, uwzględniającego w pierwszym rzędzie zagadnienia praktyczno-językowe.

Na łamach *Języka Polskiego* poruszane są jednak również i praktyczne zagadnienia bieżące, a jak daje się zauważyć, dział ten powoli się rozszerza. W nr. 5, str. 156 Redakcja *Języka Pol.* zaznacza, że zagadnieniom praktycznym właśnie chce poświęcać daleko więcej miejsca i dział ten rozszerzyć. Jeżeli dotąd tak się nie stało, to pierwszą przyczyną jest brak jakiegoś kwartalnika

lingwistycznego, wobec czego Redakcja uwzględnia przedewszystkiem artykuły naukowe, których napływ jest dość obfity.

Rocznik XVII omówimy według jego treści, przeglądając kolejno poszczególne działy.

W dziale rozpraw i artykułów gramatycznych spotykamy trzy artykuły prof. K. Nitscha, poświęcone sprawom ortograficznym, rozprawkę prof. St. Szobera *O podstawach rozróżniania formy prostej i złożonej przymiotników;* prof. Z. Klemensiewicza *Odmiana i składnia liczebnika 21* oraz dr. S. Jodłowskiego *O nowej modzie literackiej w interpunkcji.* Ten ostatni artykuł ciekawy jest dla nauczycieli polonistów ze względu na konsekwencje praktyczne, jakie nasuwa, albowiem uwagi na temat nowej mody w interpunkcji bardzo się nadają do omówienia z uczniami na kółkach polonistycznych. Możnaby nawet zagadnienie to wyzyskać jako temat, opracowywany zbiorowo przez uczniów pod kierunkiem i kontrolą nauczyciela.

Ciekawy również dla nauczyciela jest artykuł M. Altbauera p. t. *Głosy do Słownika etymologicznego jęz. polskiego prof. Brücknera,* w którym autor wynotowuje kilka nieścisłości i błędów przy wyjaśnieniu ,,nielicznych wyrazów, zapożyczonych z języka żydowskiego, względnie za jego pośrednictwem z hebrajszczyzny".

W dziale artykułów dydaktycznych znajdujemy jeden tylko artykuł prof. Lehra-Sławińskiego p. t. *W sprawie gramatyki szkolnej prof. St. Szobera.* W końcu r. 1931 podręcznik ten stał się znowu przedmiotem publicznej napaści, krytyka bowiem co kilka lat wyładowuje się w gwałtownych atakach, czy to z punktu widzenia teoretycznego, czy dydaktycznego.

Rozpatrując zarzuty, stawiane przez prasę codzienną, autor zaznacza, że podręcznik rzeczywiście jest trudny, ale równocześnie stwierdza, że ,,...wymaga zarówno od ucznia, jak i — zwłaszcza od nauczyciela — znacznego napięcia uwagi i konsekwentnej pracy myślowej, aby właściwe jego walory rzeczowe i dydaktyczne dały się należycie wyzyskać. A że o wysiłek myśli zawsze najtrudniej, stąd niechęć do podręcznika". W zakończeniu artykułu prof. Lehr-Spławiński dochodzi do wniosku, że podręcznik w ręku zdolnego i fachowo przygotowanego nauczyciela jest dobry, oraz, że uchybienia jego nie są takie, aby czyniły zeń książkę szkodliwą.

Obficie reprezentowany jest w Piśmie dział odpowiedzi redakcji, wyjaśniających wątpliwości poprawnościowe. Spotykamy tu 21 odpowiedzi, wśród których znajduje się objaśnienie jednej z ciekawych i dziś dziwnych form: *Szanowne koleżeństwo* (jako tytułu zgromadzonych koleżanek i kolegów), formy tak bardzo rozpowszechnionej zwłaszcza wśród nauczycielstwa szkół powszechnych. Redakcja stwierdza, że forma ta jest ,,istotnie dziwna". Nie jest jednak ona nonsensem, bo powstała, być może, przez analogję do państwo; nie można jej uznać za poprawną.

Przedstawiwszy pokrótce przegląd treści XVII rocznika *Języka Polskiego* należy stwierdzić, że przedstawia się on bogato i interesująco pod względem doboru i jakości materjału. Zasługa to bezwątpienia Redakcji, która, walcząc z ciężkiemi warunkami materjalnemi, nie przerwała wydawnictwa, lecz przeciwnie, kontynuuje jego piękną tradycję, jaką nabył sobie *Język Polski* w ciągu siedemnastu lat swego istnienia. Dla nauczycieli-polonistów wydawnictwo to jest bardzo pożyteczne. Chodzi tu jedynie o zwrócenie uwagi, że

dwumiesięcznik ten jest nietylko pomocą nauczycielowi w jego pracy zawodowej, bo wyjaśnia mu niejednokrotnie pewne wątpliwości, ale także może stać się źródłem zainteresowań młodzieży, przez częściowe zużytkowanie go w pracach kółek polonistycznych.

Dr. Bronisław Wieczorkiewicz.

Kronika.

KURS POLONISTYCZNY W KRAKOWIE.

W czasie od 20—29 stycznia 1933 odbył się w Krakowie kurs metodyczny języka polskiego. Kierował kursem instr. minist. J. Saloni, opiekę z ramienia Kuratorjum sprawował wizyt. M. Sidor. Wykłady na tematy, wymienione w Zeszycie 1 *Polonisty*, wygłosili pp. J. Balicki, W. Szyszkowski, J. Saloni, Z. Klemensiewicz, H. Szletyński, H. Rowid, S. Seweryn. Kursy te cieszyły się dużem zainteresowaniem nauczycieli-polonistów, czego dowodem około 100 uczestników, uczęszczających na wykłady i lekcje pokazowe, tudzież ożywiona a na wysokim poziomie stojąca dyskusja na tematy, w wykładach poruszone.

Wykłady odbywały się w gimnazjum Nowodworskiego, w którem podobno od września ma być otworzone ,,Ognisko Metodyczne Języka Polskiego". Serdeczna atmosfera koleżeńska, panująca na kursie, była w wysokim stopniu zasługą życzliwości władz szkolnych, jak i gościnności dyrektora gimnazjum p. Kazimierza Lewickiego, który dołożył wszelkich starań, by wytworzyć odpowiedni nastrój. Artystycznie udekorowana sala, piękna wystawa księgarska, dbałość o możliwą wygodę uczestników zjednały gospodarzowi szczerą wdzięczność słuchaczy.

Korzystając z pobytu w Krakowie, uczestnicy kursu brali także udział w różnych zebraniach i imprezach, dotyczących spraw ważnych dla polonistów, jak np. zwiedzanie Wawelu, wykład dyr. Osterwy o sztuce reżyserskiej i t. p.

Z tych atrakcyj pozakursowych niemiłe wspomnienie zostawiło w pamięci uczestników zebranie w Towarzystwie Literackiem im. Mickiewicza. Zaproszono na nie uczestników kursu z tego powodu, że miała być tam rzekomo omawiana sprawa przygotowania fachowego przyszłych polonistów. Zainteresowanych tym tematem spotkała jednak przykra niespodzianka. Zamiast bowiem dowiedzieć się czegoś nowego o tym tak aktualnym temacie zebrani zmuszeni byli wysłuchać z ust jednego profesora gawędek o tem, jak to ongiś uczono w gimnazjum w Jarosławiu i jakie stąd wynikają wskazania dla nowego programu języka polskiego, z ust zaś innego gwałtownych ataków na obecną szkołę, młodzież i nauczycielstwo, które określono poprostu mianem ,,tandety". Co zaś najprzykrzejsze, że działo się to wszystko w obliczu młodocianego audytorjum, złożonego przeważnie ze słuchaczek i słuchaczy uniwersytetu, którzy salwami śmiechu lub nawet głośnemi uwagami podniecali przemawiających profesorów do coraz ,,subtelniejszych" dowcipów na tematy wyżej wspomniane. Nic też dziwnego, że z zebrania tego uczestnicy kursu prócz poczucia zmarnowanego czasu odnieśli tylko wrażenie niesmaku i zdziwienia, że tak poważne w istocie swojej sprawy omawia się w tonie, nie licującym z godnością tak szanowanej powszechnie instytucji, jak Tow. Literackie im. A. Mickiewicza.

Z DZIAŁALNOŚCI OGNISKA WE LWOWIE.

Ognisko Lwowskie, powołane zostało do życia we wrześniu 1932. Pierwsza inauguracyjna konferencja rejonowa odbyła się w dniu 3 grudnia 1932. W dniu 30 listopada 1932 urządzono lekcje przykładowe i pierwszą konferencję grupową dla polonistów, odbywających praktykę przedegzaminową w szkołach średnich lwowskich. Ognisko odwiedzają od czasu do czasu poloniści lwowscy i prowincjonalni celem przysłuchania się lekcjom kierownika i zasięgnięcia wskazówek i porad metodycznych. Z prowincją prowadzi też kierownik Ogniska ożywioną korespondencję. Przy Ognisku istnieją 4 sekcje polonistyczne: lwowska, stanisławowska, przemyska i jarosławska.

II konferencja rejonowa Ogniska Lwowskiego, poświęcona zagadnieniu metodyki nauki o języku, odbyła się 18 lutego br. pod przewodnictwem instruktorki ministerjalnej, p. Jadwigi Dańcewiczowej. Przed południem przeprowadzili lekcje przykładowe: kierownik Ogniska, dr. J. Kijas w kl. II (Wyrazy rozwinięte i złożenia) oraz kol. T. Dobrowolski w kl. V (Metoda budowy słownika do *Pana Tadeusza*). Po lekcjach odbyła się dyskusja. Po południu po krótkim przeglądzie ostatnich publikacyj z zakresu metodyki polonistyki, opracowanym przez kol. dra H. Schippera, odczytał kol. dr. I. Janusz z Rzeszowa referat p. t. *Metodyka nauki o języku w szkole średniej*, poczem nastąpiła dyskusja. Komunikat o bieżących sprawach Ogniska zakończył konferencję. W obradach rannych wzięło udział 50 osób, w popołudniowych 70, w tem 18 kolegów i koleżanek z prowincji.

Badania nad czytelnictwem powieści w Polsce.

Badania nad czytelnictwem powieści w Polsce przeprowadza od lat kilku dr. Maksymiljan Ziomek z Krakowa. Dotychczasowe wyniki ogłosił w „Przeglądzie Współczesnym" z 1931 r. i 1933 r. oraz w książce „*Czytelnictwo powieści. Najulubieńsi pisarze i najpoczytniejsze książki*".

Obecnie zamierza rozszerzyć swoje badania na całą Polskę, a przynajmniej na wszystkie ważniejsze ośrodki kulturalne kraju. Podstawą badania ma być czytelnictwo powieści w wypożyczalniach książek w ciągu miesiąca lutego 1933 r.

Doprowadzenie do skutku i pomyślne udanie się tego przedsięwzięcia zależy od dobrowolnej i chętnej współpracy samych wypożyczalń, osób w nich zatrudnionych i wszystkich, interesujących się sprawą. Oczywiście, wszyscy współpracujący z podpisanym będą wymienieni w wydawnictwie, w którem ukaże się opracowanie wyników badań.

Dr. Ziomek uprasza gorąco za naszem pośrednictwem wszystkie osoby, interesujące się tem tak ważnem i ciekawem zagadnieniem, a mogące przyjść mu z pomocą w badaniu, o bezpośrednie porozumienie się z nim co do bliższych szczegółów. Prosi również o łaskawe napisanie mu uwag, spostrzeżeń i projektów, jakie nasuwałyby się w związku z tem badaniem.

Pisma adresować: *Dr. Maksymiljan Ziomek, Kraków, Al. Krasińskiego 18, m. 11.*

Tadeusz Makowiecki (Warszawa).

Pokłosie rocznicy Wyspiańskiego.

Wiele jest zwykle sprzeciwów i niechętnych uwag o jubileuszach i rocznicach: że nie przynoszą nic nikomu, że są puste a hałaśliwe. Jeśli się jednak organizuje je czasami — to dla tych niewielu obchodów, które przecież się udają i wnoszą poważny wkład do kulturalnego życia społeczeństwa.

Rocznica Wyspiańskiego była doniosła pod wieloma względami. W murach Krakowa odbyły się ogólnopolskie zjazdy literatów i malarzy pod auspicjami wielkiego poety-malarza. We wszystkich teatrach Polski dzieła Wyspiańskiego zdobyły głos i wywołały echo żywe i głębokie; we wszystkich szkołach odbyły się obchody i przedstawienia młodzieży, wykraczając daleko poza szablon uroczystości zwykłych. A pokazy dzieł malarskich Wyspiańskiego uprzytomniły oryginalność twórcy i w tym kierunku jego twórczości.

Oprócz tych uroczystości bardziej przemijających były i inne wyrazy upamiętnienia rocznicy — bardziej trwałe — a mianowicie druki. Plon wydawniczy rocznicy przedstawia się okazale.

I. Wydanie zbiorowe *Dzieł*.

Na pierwszem miejscu przed opracowaniami należy postawić wydanie dzieł oryginalnych poety. Ukazały się VII i VIII tom wydania zbiorowego *Dzieł* (Instytut Wyd. Bibljoteka Polska), wyczerpując cały dorobek literacki Wyspiańskiego.

Szczęśliwszy tu okazał się los puścizny Wyspiańskiego od losu dzieł Norwida czy nawet Słowackiego lub Mickiewicza (wydanie sejmowe!).

Dwa tomy ostatnie przynoszą rzeczy ważne.

W oczach ogółu bowiem Wyspiański jest jedynie dramaturgiem, albo nawet wyłącznie twórcą dramatów patrjotycznych. Inne dramaty ukryte są w cieniu, a cóż dopiero twórczość pozadramatyczna, a właśnie jej poświęcone są oba ostatnie tomy.

Tom VII jest tomem liryki, gdyż do niej należy dołożyć także rapsody. Wiążą się one blisko z rapsodami *Króla Ducha*, nietylko przez pokrewieństwo treści, jako obrazy żywotów największych w narodzie, nietylko przez pokrewieństwo formy — przeważająca majestatyczna oktawa — ale i przez liryzm wizyjny; są to niby spowiedzi duchów pośmiertne z najwyższych chwil ich żywotów, objawione wybuchami liryzmu, a nie epickie opowiadania.

A oprócz nich są liryki właściwe, z pełną przygarścią wierszy nieznanych. Ciekawe byłoby porównać ostatnie, w przeczuciu zbliżającego się zgonu pisane wiersze Wyspiańskiego z takiemiż wierszami Kasprowicza w *Moim Świecie*. Forma — i tu i tam strofki czterowierszowe o krótkim rytmie i prostych rymach; treść — i tu i tam sięganie myślą poza doczesność; a przecież jakie różnice! Z jednej strony spokój uśmiechnięty melancholijnie, połączony z pobłażliwą a serdeczną miłością dla drobiazgów świata, od których trudno się

oku oderwać; z drugiej groza i surowość i pogarda dla małostek życia i sobaczych żalów i niemożność oderwania oczu od tajemnic nadchodzącego innego świata.

Tom VIII poświęcony jest prozie Wyspiańskiego, prozie jeszcze mniej znanej niż liryka. Są tam artykuły i rozprawy z zakresu historji sztuki, ogłaszane w *Życiu*, a potem w *Roczniku Krakowskim*, bliskie czasów, gdy Wyspiański zamierzał się doktoryzować na wydz. filozoficznym Uniw. Jagiellońskiego. Jest ciekawy raptularz z ostatnich lat. Ale przedewszystkiem jest studjum o *Hamlecie*, studjum stanowczo zamało znane. Tymczasem zygzaki, jakiemi przebiegają tam myśli, oświetlają głęboko genjusz poety.

Tam ujawnia poeta-dramaturg, jak rozumie cel dramatu i teatru, jako sąd nad człowiekiem czy nad pokoleniem; od wyroku, jaki wynika z dzieła sztuki prawdziwej — niema apelacji. Tam ujawnia siłę swej wyobraźni, gdy w aktorach widzi zawsze prawdziwych bohaterów dramatu. Tam wreszcie ujawnia swą ideologję heroizmu życia, dorastania do swego przeznaczenia, tak aby czyn każdy, słowo, gest nawet stawały się koniecznością. Hamlet bowiem Wyspiańskiego, to nie Hamlet Szekspira; on nie hamletyzuje, jego myśli i ciągłe analizowanie samego siebie nie jest wahaniem, niezdecydowaniem słabości, ale dążeniem do pełnej, świadomej odpowiedzialności za każdą chwilę swego życia.

Doskonałym tym utworem godnie się zamyka zbiorowe wydanie dzieł zgromadzone w 8 wielkich tomach, tworzących najbardziej monumentalne wydawnictwo literackie lat ostatnich.

Wstępne objaśnienia Leona Płoszewskiego różnią się od niektórych innych wstępów, gdzie autorzy poprostu „swojemi słowami" streszczali komentowane utwory; p. Płoszewski, nie wychodząc poza rozmiar komentarza, dał wnikliwe analizy pewnych utworów, co musi imponować zwłaszcza wobec zawiłości materjału, przekazanego w strzępach i fragmentach; szczególnie ciekawie wypadły analizy *Rapsodów*.

Do wydania wszystkich pism Wyspiańskiego, brak jeszcze tylko dwu tomów przeznaczonych na korespondencję, znaną tylko w wyjątkach, a tak bardzo ważną (listy do L. Rydla i K. Maszkowskiego!). Niestety, dotąd nie udało się jej wydostać z rąk właścicieli. Nie jest to jednak winą ani Instytutu Bibljoteka Polska, ani wydawcy — oni byli już o krok od podania pełnego materjału do wiedzy o Wyspiańskim.

II. Studja literackie.

Na pierwszem miejscu wśród opracowań należy postawić obszerne 400-stronnicowe dzieło Wilhelma Barbasza: *Wyspiański na tle romantyzmu*, wydane przez *Przegląd Humanistyczny* we Lwowie.

Wyczerpująco, drobiazgowo wychwytuje autor nuty i ćwierćnuty naszej poezji romantycznej w puściźnie Wyspiańskiego, łącząc je w misterną sieć związków i zależności w takich rozdziałach jak: Promienie *Lilli Wenedy*, Rapsody o Królach-Duchach, W kręgu *Dziadów*, Nowy Przedświt i t. p. Zaciekłość i wnikliwość badacza nagromadziły ogromny materjał porównawczy w tej książce, wychodzącej daleko poza pokrewną tematowo książkę St. Kolbuszewskiego.

Najciekawiej wypadła analiza rapsodów, a w niej badanie związków technicznych, które tworzą wkład ważny do badań nad stylem poety. Znów dla badań nad wyobraźnią artysty duże znaczenie posiada rozdział o dramacie

syntetyczno-wizyjnym, doskonale kreślący indywidualne rysy Wyspiańskiego. Ważne są również uwagi o *Legjonie*.

Oczywiście, jak w każdej niemal pracy o przeważającym charakterze „wpływologicznym", spotykamy szereg zestawień, na które trudno lub niepodobna się zgodzić. Autor, nastawiony na chwytanie podobieństw — przypadkowe zbieżności także zalicza do związków, np. akt III-ci *Bolesława Śmiałego* i fragmenty dramatyczne Słowackiego o *Beniowskim* czy *ks. Michale Twerskim*, lub motyw czapki z pawich piór w *Weselu* i III-ci rapsod *Króla-Ducha;* zbędne także jest potrącenie o analogję między Rachelą przywołującą Chochoła a Goplaną posługującą się Chochlikiem.

Uderza przewaga zbieżności ze Słowackim, gdy dotąd raczej wpływ Mickiewicza bywał podkreślany *(Legjon, Wyzwolenie)*. Na spostrzeżeniu tem — poza istotnie silnemi związkami — odbiła się także monografja prof. Kleinera o Słowackim, gdyż według modelu tej monografji została skomponowana książka Barbasza. Przenoszenie jednak cudzej metody nie zawsze bywa szczęśliwe, dlatego w książce o Wyspiańskim często rozwój wewnętrzny poety zostaje przesłonięty plecionką wątków i motywów, snujących się jakby mimowiednie.

Mimo zastrzeżeń należy podkreślić, że książka ta jest kopalnią spostrzeżeń nad motywami romantycznemi twórczości Wyspiańskiego i wnosi kilka ważnych przyczynków do badań nad stylem poety.

Mamy więc już obecnie trzy książki o głównych, podstawowych zagadnieniach w twórczości Wyspiańskiego: *Rzecz o tragedjach i tragiźmie Wyspiańskiego* — Kołaczkowskiego, *Antyk Wyspiańskiego* — Sinki i *Wyspiański na tle romantyzmu* — Barbasza. Z ogólnych tematów pozostają więc jeszcze dwa do opracowania: Wyspiański na tle modernizmu i Wyspiański na tle twórczości malarskiej.

Do ukończenia fundamentów pod gmach wiedzy o Wyspiańskim, pod przyszłą pełną monografję brakuje więc tylko dwu tomów listów poety i dwu tomów opracowań ogólnych, brakuje jednak wielu tomów monografij poszczególnych utworów.

W tym kierunku rok 1932 przyniósł nie tak dużo. Najwięcej, oczywiście, ukazało się prac o *Weselu*, jako o dziele przełomowem dla poety, a uznanem za najważniejsze, a może jeszcze bardziej dlatego, że zawiera ono najwięcej tajemnic i uroków, wynikających z trudnej symboliki i fantastyki. Próby rozwiązania tych zagadkowych spraw były najczęstsze. Zaczęły się one rozprawą prof. Cywińskiego o *Symbolice Wesela* (podaje m. i. bibljografję Wesela — sto pozycyj) i R. Bergela: *Dramat widmowy w Weselu* — zakończyły studjum prof. E. Kucharskiego p. t. *Wernyhora i Złoty Róg*. (*Przegląd współczesny*, nr. 128, grudniowy). W artykule tym, krańcowo ryzykownym, prof. Kucharski twierdzi, że poeta chwali Jaśka za zgubienie złotego rogu przy schylaniu się po czapkę z pawich piór, bo ta prawdziwa i dotykalna czapka jest stokroć więcej warta niż obłędne mamidło dane przez Wernyhorę. Większość artykułów próbuje rehabilitować Chochoła.

Od paradoksalnych ujęć różni się i sposobem podejścia i rezultatami książka St. Szczutowskiego *Nad głębiami „Wesela"*, (wyd. jako odbitka z *Przegl. Powszechnego*). Autor podkreśla, że Wyspiański w *Weselu* postawił pokolenie współczesne Polski wobec trzech sprawdzianów: — teraźniejszości (I. akt), gdzie zamiast zbratania z ludem powstaje narodowe bałamucenie się z ludem; — przeszłości (II akt), gdzie współcześni nie wytrzymują grozy

i wielkich miar Rycerza, Stańczyka czy Wernyhory; — wreszcie przyszłości możliwej (III akt), chwili osobliwej, kiedy gospodarz-inteligent zasypia, a chłop gubi róg czarodziejski. Godzina cudu mija, gromada, która nie umiała jej wykorzystać, wpada w odrętwienie, w tan bezmyślny — raz dokoła! Niepotrzebnie tylko przeprowadza Szczutowski w zakończeniu analogje między *Weselem* a aktualnostkami polityczno-społecznemi Polski dzisiejszej. Z opracowań innych utworów wyróżnić należy niezwykle sumienne i trafne uwagi P. Mączewskiego o *Legjonie*, druk. w *Pamiętniku Literackim*. W tymże *Pamiętniku* ukazał się mało przekonywujący artykuł M. Janika p. t. *Berwiński a Wyspiański*. Tyle co do rozpraw o utworach.

Rok jubileuszowy nie przyniósł niestety dobrej monografji popularnej. Nie jest nią książka L. Skoczylasa *Stanisław Wyspiański*, będąca tylko szeregiem streszczeń utworów, i to w niezawsze szczęśliwej formie językowej.

Jedną ze stron twórczości Wyspiańskiego ujmuje broszura W. Brumera *Teatr Wyspiańskiego* (Holsick), dająca w przystępnej formie przegląd różnych zagadnień; najciekawsze są uwagi o muzycznych czynnikach w jego dramatach.

III. Wspomnienia i artykuły.

Najwięcej bodaj ukazało się wspomnień i materjałów do życiorysu poety-malarza. Na pierwszem miejscu należy postawić pamiętnik ciotki i wychowawczyni Wyspiańskiego, p. Stankiewiczowej, opublikowany przez J. Dürra w zeszycie majowym i czerwcowym *Przeglądu Powszechnego* oraz dwa obszerne artykuły kolegi Wyspiańskiego, prof. St. Estreichera o latach szkolnych i latach uniwersyteckich poety, drukowane w grudniowym i styczniowym numerze *Przeglądu Współczesnego*.

Drobniejsze wspomnienia, przyczynki, rozważania i artykuły przyniosły wszystkie dosłownie czasopisma polskie, wydając specjalne numery poświęcone Wyspiańskiemu, nieraz obficie ilustrowane.

A więc *Pamiętnik Literacki*, z miesięczników — *Przegląd Powszechny*, *Przegląd Współczesny*, gdzie obok artykułów Estreichera i Kucharskiego wyróżnić należy uwagi Kołaczkowskiego (według niego „Wyspiański był szczytowym momentem wzmagającego się życia narodowego", a nie odludkiem, przeczuwającym tylko przyszłość, był związany z odrodzeniem narodowem rozpoczętem już w latach 80-tych), *Ruch Literacki*, *Droga*, *Gazeta Literacka*, *Tęcza*; z tygodników przedewszystkiem bogaty numer *Tygodnika Ilustrowanego*, dalej *Świat*, *Zet*, *Myśl Narodowa*, *Znak*. A dalej wszystkie dzienniki, z pięknym specjalnym numerem *Czasu krakowskiego* na czele; w Warszawie podkreślić należy *Gazetę Polską* z ciekawym artykułem W. Horzycy o *Powrocie Odyssa*, w Poznaniu — *Kurjer Poznański* z artykułami Grzymały Siedleckiego i Wasilewskiego, w Wilnie — *Kurjer Wileński*. Nie jeden, dwa, ale kilka i kilkanaście artykułów zawiera każde pismo; a zatem nie dziesiątkami, ale setkami należy liczyć pozycje bibljograficzne, które rocznica przyniosła w dziale czasopism. Oczywiście, nawet wyliczyć ich w krótkiej notatce — niesposób. Wyróżnić należy studjum K. Kosińskiego w *Drodze* o wizji dawnej Polski u Wyspiańskiego, wydane także w odbitce — już w r. 1933.

Artykuły i przyczynki w przeważającej mierze mówią bądź o szczegółach wspomnieniowo-biograficznych, bądź o twórczości literackiej, przytem głównie podnoszą jej znaczenie ideowe. Ale również sporo jest ciekawych rzeczy o dzia-

łalności malarskiej Wyspiańskiego, zwłaszcza w pismach ilustrowanych jak *Tygodnik Ilustrowany, Gazeta Literacka* czy dodatek do *Ilustr. Kurjera Codziennego*. Najpokaźniej przedstawiają się w tym kierunku miesięczniki *Sztuki Piękne* i *Rzeczy Piękne*, bogate w barwne, piękne reprodukcje. (W *Rzeczach Pięknych* szkice T. Seweryna *Indywidualność plastyczna W-ego* i P. Smolika *Książka St. W-ego*, wydane również w odbitkach). Zgrzyt przyniósł tylko *Głos Plastyków* — zgrzyt niepoważny i niepotrzebny. Nie malarstwem, ale sztuką stosowana, a mianowicie grafiką drukarską zajmuje się książeczka J. Filipowskiego *(Wspomnienia o Stanisławie Wyspiańskim)*, wykwintnie wydana przez Tow. Miłośników Książki w Krakowie, zawierająca wspomnienia współpracy z poetą w układaniu jego książek.

Tak jak o malarskiej, również i o działalności scenicznej Wyspiańskiego moc jest rozsianych wszędzie wzmianek i wspomnień aktorów i reżyserów, którzy współpracowali z Wyspiańskim. Najpoważniejszy i specjalny charakter ma tutaj wydawnictwo Teatru im. Słowackiego w Krakowie *(Wyspiańskiemu — Teatr Krakowski)*, które zgrupowało szereg rozpraw poświęconych scenografji i teatrologji Wyspiańskiego (najważniejszy artykuł L. Płoszewskiego). Mniej obszerne broszury wydał teatr we Lwowie *(Scena Lwowska)* i w Wilnie *(Front teatralny* pod red. J. R. Bujańskiego); wyróżnia się tam bardzo ciekawe studjum prof. St. Srebrnego o muzycznych podstawach twórczości Wyspiańskiego.

Ciekawe uwagi o muzyce podał też K. Stromenger w nr. 50 *Tyg. Ilustrowanego* i F. Starczewski w grudniowym zeszycie *Muzyki*.

Wreszcie numer *Polonisty*... Ale numer ten, jako dobrze znany czytelnikom, nie wymaga bliższych omówień.

Jak widzimy, rocznica przyniosła dużo. W stosunku do Wyspiańskiego podniosła znacznie wiedzę o nim. W stosunku do społeczeństwa wykazała, że niema takiej obojętności i zdziczenia kulturalnego, o jakich się mówi. Oczywiście błahostki nie poruszą ogółu; ale gdy pojawi się zjawisko kulturalne na wielką skalę — to skargi na obojętność okażą się odrazu zbyteczne, co więcej — niesprawiedliwe.

Jan Miernowski (Warszawa).

Jeszcze o śmierci Mickiewicza.

Od pamiętnego artykułu Boya-Żeleńskiego *Czy Mickiewicz umarł otruty? (Wiadomości Literackie* Nr. 453*)* dokoła śmierci autora *Pana Tadeusza* rozpętała się istna burza. Szermowano różnemi argumentami *pro et contra* na łamach rozmaitych pism: *Kurjera Warszawskiego, Myśli Narodowej, Il. Kurjera Codziennego, Wiadomości Literackich* i t. p. Jak zwykle jednak, tak i tym razem, potok spraw bieżących odwracał stopniowo uwagę przeciwników w innym kierunku; początkowe salwy przeszły wkrótce w pojedyńcze strzały, zorganizowana walka „na froncie" w epizodyczne działania partyzanckie. Czekałem na ten moment ogólnego uspokojenia, a jednocześnie śledziłem, czy któryś z walczących obozów nie zużytkuje materjału, który zupełnie przypadkowo wpadł mi w ręce parę miesięcy temu. Otóż wśród rozmaitych i licznych cytat oraz dowodów nikt — o ile mi wiadomo — nie powołał się na znamienne słowa K. W. Wój-

cickiego (*Wspomnienie o życiu Adama Mickiewicza* skreślił K. Wł. Wójcicki). Postanowiłem tedy spełnić obecnie swój obowiązek i podzielić się z ogółem ważniejszemi wyjątkami z *Wspomnienia* Wójcickiego (poprzedza ono tom 6 *Pism* A. Mickiewicza. Nakład S. H. Merzbacha, Warszawa 1858 r.).

Otóż na stronie 71 czytamy:

,,Okoliczności poprzedzające zgon Mickiewicza, pisze jeden z rodaków naszych (*Dziennik Literacki Lwowski* Nr. 129 z d. 4 listop. 1858 r.) były tego rodzaju, że śmiało powiedzieć można, iż nie przyczyniły się, ale sprowadziły śmierć jego. Moralnemi powodami śmierci był zupełny zawód na rzeczach i ludziach; to co zdaleka, z Paryża wydawało mu się świetnem, pełnem nadziei, przedstawiło się na gruncie tureckim, jako antrepryza spekulacyjna, drobna co do rozmiarów, nacechowana konkurencją, pod względem wykonania jej. Zabolało go, że on to podnosił zdaleka, że okrywał powagą swojej osobistości, że nakoniec omylił się. Nie rad był mówić o tem, a kiedy jeden ze znajomych zapytał go wręcz, odpowiedział ogólnikiem: ,,tam jest grzech, wielki grzech". Usunął się przeto od wszystkiego, a powróciwszy do Konstantynopola z wycieczki do Burgas, stanął na uboczy, że nawet nie chciał mieszkać z tymi, z którymi przyjechał z Paryża. Prosił żeby mu znaleziono osobne, skromne pomieszkanie. Najęto więc dla niego pokój w jednym domu na Jeni-Szeri i przesadzono warunek skromności, nie we względzie pokoju, bo ten był znośnym, ale pod względem wyboru domu, położonego w jednej z najbrudniejszych i najniezdrowszych części miasta, w dole, gdzie zbiegają się wszystkie rynsztoki, gdzie gnoje leżą na ulicach i obok ulic, napełniając powietrze zgniłemi wyziewami. Tuż przy pomieszkaniu Mickiewicza leżała ogromna, niby mogiła jaka, kupa śmieci i gnojów. Jemu się to podobało; powiadał, że mu to przypomina miasteczka polskie, że on to woli jak wymuskane i wymiecione ulice miast zachodnich. Do tak przesadzonej skromności pomieszkania, dołączył on jeszcze skromności życia, zastosowując się do sposobu, w jaki się żyje na Wschodzie. Na jego fizyczność musiały zgubnie wpłynąć: rzodkiew, śledzie, surowa cebula i kapusta. Zrozumieć nie mogę, jak ci, co go otaczali, którzy nie opuszczali go od rana do wieczora, nie wydzierali z ust jego takich jadł, które trucizną są dla człowieka, nieklimatyzowanego na Wschodzie, który życie całe w odmienny spędził warunkach i nie był młodym, aby mógł bezkarnie przenieść raptowną zmianę sposobu życia. Nie obwiniam nikogo o złą wolę, ale o nadzwyczajną nierozwagę, skutkiem której zadawano mu truciznę, w szczerem przekonaniu oddawania mu usług; bo już też sam Mickiewicz nie przyrządzał sobie śniadań, sam nie kupował śledzi i rzodkwi, i ktoś go w tem wyręczał, ktoś znosił, ktoś jadł z nim i zachęcał go do jedzenia. A byli to wszyscy jego wielbiciele, którzy go nazywali mistrzem, nauczycielem, którzy usługowali mu z pokorą niewolników, i którzy tak nieodstępnie byli przy nim, że nie można było nigdy zastać go samego. Gdy Karol Brzozowski i Kozłowski odwiedzili Mickiewicza, to on wyszedł za niemi do sieni i tam ich zatrzymał, dla pomówienia z nimi swobodnie."

„Ciało nabalsamowano i we dwie zawarto trumny. Pierwsza była ołowiana, druga z drzewa. Chciano koniecznie pochować go w Czyfliku (folwarku) o cztery godzin drogi od Konstantynopola leżącym w lasach Anatolii, i za powód dawano trudność przewiezienia ciała do Francyi, a gdy ten powód został usunionym, znalazła się nowa przeszkoda, tajemniczem jakimeś nasuniona sposobem, a mianowicie: że ciało nie może być wpuszczone do Francyi, dlatego, że nieboszczyk umarł na zaraźliwą chorobę. Gdyby nawet i niepodobnem się stało zastosować się do przedśmiertnej woli Mickiewicza, to daleko właściwszem było pogrzebać go w Konstantynopolu, lub w którymeś z kościołów katolickich, nie zaś w lesie. Toczył się o to spór przez cały miesiąc; dłużej jak przez miesiąc pilnowano ciała, które w podwójnej trumnie, opatrzonej pieczęcią konsulatu francuskiego, oczekiwało na rezolucję władz francuskich, złożone w tym samym domu, w którym wieszcz zakończył życie. Nakoniec za staraniem P. Lévy izraelity i przyjaciela nieboszczyka, przyszło pozwolenie odwiezienia ciała do Francji".

Podkreślenia nasze dostatecznie uwypuklają nowe momenty w polemice dokoła śmierci Adama Mickiewicza. Ze swej strony chciałbym jedynie zaznaczyć: I. rok ukazania się *Wspomnienia* K. W. Wójcickiego (1858 r.!), II. ostrożność przypuszczeń Wójcickiego (a stąd może i bliskość prawdy) w przeciwieństwie do bardzo nieostrożnych w swoich przypuszczeniach dzisiejszych przedmówców i polemistów.

Na zakończenie wreszcie pragnę dodać, że drukując na łamach *Polonisty* powyższy przyczynek w sprawie otrucia Mickiewicza, tem samem stwierdzam, iż poloniści nie lękają się i nie unikają prawdy — w jakiejkolwiek, najbardziej nawet drażliwej i bolesnej sprawie — unikają natomiast zawsze i skrupulatnie wszelkiego „huczku".

Przegląd wydawnictw z roku 1932. I.

POEZJA.

Bezpowrotnie, zdaje się, przeminęły owe „dobre czasy przedwojenne", gdy w kl. V-ej gimnazjalnej wykuwało się z podręcznika przeróżne, czasami dość egzotyczne nazwy rodzajów czy gatunków literackich z nieodzowną przy każdym definicją, tak „ściśle" sformułowaną, że lada odchylenie się od jej brzmienia ściągało na ucznia stopień niedostateczny. Zrozumiano nareszcie — albo zaczęto rozumieć — że terminologja w tej dziedzinie jest rzeczą względną, umowną czy indywidualną, zależną od czasu i miejsca. Jakże zmieniało się w ciągu wieków znaczenie „ballady", „romansu", „noweli", a nawet „komedji"!

Względność czy zmienność terminów odnosi się nawet do sprawy tak zasadniczej, jaką jest zadawnione odróżnianie „poezji" od „prozy". Tu żywa, codzienna praktyka — i to nietylko wśród *profanum vulgus*, ale właśnie wśród samychże literatów — urąga wszelkim teorjom! Nazwę „prozy" stosować dziś zaczęto głównie do powieści i essay'u, coraz zaś rzadziej określa się nią gatunek *) dzieł naukowych czy nawet krasomów-

*) Nie chodzi mi w danym wypadku o formę, bo tu znów „proza" ma znaczenie inne, odwieczne zresztą i etymologicznie uzasadnione: „mowy niewiązanej".

czych; w potocznej krytyce wyraz ,,prozator" stał się już niemal synonimem beletrysty. Zacieśniło się też w powszechnem użyciu znaczenie ,,poezji". Terminem tym mało kto dziś określa np. dramat, a nawet i większość działów epiki. Gdy pod tytułem książki widzimy napis ,,poezje", jesteśmy prawie pewni, że mamy do czynienia ze zbiorem utworów wierszowanych — lirycznych? — może i takich, bo i liryka bywa dziś różnie pojmowana; jednakże liryzm nie jest w tego rodzaju książkach rzeczą nieodzowną i decydującą. Decyduje rzecz inna, zewnętrzna: poprostu rozmiary utworów. W dobie mierzenia filmów kilometrami jest ta zasada podziału literatury zupełnie zrozumiała, zresztą narzucała się ona ogółowi ludzi zawsze z większą oczywistością niż wszystkie inne, oparte bądź na nastroju utworu, bądź na jego tle, akcji, tendencji i t. p. Dlatego np. w literaturze anglosaskiej utarł się na pewien typ noweli termin ,,short story", a u nas ktoś wywodził, że ,,najlepsze" czy ,,najbardziej w duchu czasu" są powieści ,,długie". W dziedzinie utworów wierszowych dostał swoją nazwę i utwór o rozmiarach większych: nazwano go poprostu ,,poematem". Rozróżnienie to sankcjonuje np. Zegadłowicz, ogłaszając świeżo *Wybór poezyj i poematów* M. Eminescu (Hoesick).

Zaznaczyć należy, że ,,poematy" stały się obecnie niemal taką rzadkością jak dramaty pisane wierszem. ,,Niecierpliwa młodzież teraźniejsza" z pod znaku Apollina nie lubi zbyt długo zajmować się jednym utworem; milszą jej bywa ,,krótka piosenka, niedługa". Wprost wyjątkiem jest A. M. Swinarski, któremu starczyło tchu nietylko na dystans dłuższy, ale i na niezwykłą siłę rozpędu; jego ,,rapsodja węgierska" *CENTAUR* (Dippel, Poznań), skomponowana muzycznie, w treści ma niejakie pokrewieństwo z Mickiewiczowskim *Farysem*, lecz założenie ma zgoła inne, bardziej liryczne. — Tradycję poematów epickich o tradycyjnej nawet formie oktawy podtrzymuje poeta poprzedniego pokolenia Antoni Waśkowski, wytrwały wielbiciel Słowackiego i Wyspiańskiego; od mistrzów swoich przejął i nazwę *RAPSODÓW*, którą nadał piątemu zkolei zbiorowi poezyj (Miejsce Piastowe), gdzie zajął się przedewszystkiem postaciami władców polskich, wiążąc z niemi rozpamiętywania nad dolą narodu. Rozpamiętywania te dochodzą do chwili odzyskania niepodległości; w wierszach lirycznych, zagadnieniu temu poświęconych, Waśkowski też nawiązuje do Wyspiańskiego, nawet formalnie (refrenowe powtórzenie rymów z *Akropolis*: *kastelu* i *Wawelu*); liryka czysto osobista ledwie kilkakroć przyszła tu do głosu. *Rapsody* otwierają też tom Witolda Łaszczyńskiego *WYSOKI PRÓG* (D. Ks. Pol.), obejmujący bodaj że całą liryczno-epicką puściznę tego pisarza za okres lat trzydziestu pięciu; przenosimy się tu o jedno jeszcze pokolenie w głąb czasu, w epokę Konopnickiej i Gomulickiego: — ,,niedzisiejszym poetą jest Łaszczyński", stwierdza Ant. Bogusławski w przedmowie. W utworach tych widzimy i odczuwamy Warszawę z ciężkich lat niewoli; cenzura rosyjska nieraz pokiereszowała tekst, bo zwyczajem poety było zajmować się przedewszystkiem sprawami aktualnemi, tak iż nierzadko utwór bywał wierszowaną publicystyką.

Niedzisiejsze są też utwory, zawarte w trzech pierwszych tomikach *PISM POETYCKICH* Bronisławy Ostrowskiej (wydawanych pod redakcją L. Piwińskiego, Mortkowicz). Słusznie w przedmowie pisze Lechoń, że w dobie ich powstania (1902—1917) poetka, zapatrzona w doskonałość cudzą, ,,najgłębsze swe uczucia ukrywała w lśniących jedwabiach swych wierszy, może jeszcze nie znała sama siebie". Dopiero powojenne zbiorki — za życia poetki nie ogłoszone — ujawniły nowy i własny jej wyraz, całą siłę jej talentu.

Przełomu dokonały lata wojenne; w utworach z tego czasu *(Dwurondy, Zielone święta, Napoleon i Aleksander)* widać już powolne kruszenie się stylistycznego i wersyfikacyjnego konwenansu ,,Młodej Polski". Od konwenansu tego dość był zawsze daleki E. Słoński; ostatni pośmiertny jego zbiorek *SERCE POETY* (księg. Kwiecińskiego, Warszawa) jest — bez zależności — pokrewny nieco *Mojemu światowi* Kasprowicza przez swą bezpośredniość, wylewność wobec ludzi oraz radość w obliczu wyczuwanej już śmierci, radość niekiedy bliską dziecięcej. Nie tak poprostu ustosunkował się do chwil swych ostatnich Jerzy Liebert w *KOŁYSANCE JODŁOWEJ* (Mortkowicz). Trafiają się i u niego momenty pogodniejszej niby rezygnacji *(Smutna wiosna)*, by wnet ustąpić miejsca to przejmującemu bólowi, to refleksjom posępnym, to pokusom rozpaczy, przed któremi poeta szuka ratunku w modlitwie; tych bezpośrednich i doraźnych przeżyć akompanjamentem są tęskne wspomnienia rodzinnego miasta, Warszawy, której po Norwidzie i Oppmanie najpiękniejszy poetycki pomnik wystawił.

,,Trzeba z żywymi naprzód iść...". Czy z zeszłorocznego żniwa poetyckiego, w którem bodaj że trzecia część plonu przypada na debjutantów, potrafimy wywnioskować, co odczuwa, co spostrzega pokolenie dzisiejsze? Wniosek — jeżeli kiedy — to dziś właśnie musi być jednostronny, skoro wydanie tomiku poezyj jest wprost rzeczą przypadku; wszak autorowie wydają przeważnie tomiki własnym nakładem, niekiedy nie odrazu ważąc się na czyn tak ryzykowny. Charakterystyczne są w tym względzie daty pod utworami zamieszczonemi w zbiorku B. Poletura *POLSKA OD SERCA DO SERCA* (Miejsce Piastowe); książka ta — wskutek skłonności autora do potrącania o zdarzenia aktualne, zwłaszcza polityczne — jest w pewnej mierze kroniką przeszłych chwil, które już zaczynają się zacierać w ludzkiej pamięci; zrozumiałą jednak pozostanie sama treść uczuciowa zbiorku: szamotanie się niespokojnego ducha, o wielkiej ambicji i drażliwości, starającego się przemóc ciężkie przeszkody tkwiące w nim samym i w otoczeniu.

Poezją walki jest przedewszystkiem twórczość W. Broniewskiego. Jego zbiorek *TROSKA I PIEŚŃ* (Hoesick) jest najbliższy sprawom dziś aktualnym, nawet wtedy, gdy poeta pisze o Waryńskim, Bakuninie czy roku 1871. ,,Nie rachunkiem, nie sylogizmem budowałem życie i wiersz" — mówi o sobie poeta; silnie wyrażone współczucie dla cierpiących i osobista troska, którą z nikim nie chce się podzielić *(Wiersze o wczesnej wiośnie)*, są podnietą i osnową jego poezji. O doraźny fakt pożaru zbiorów dzikowskich oparł się w *GARŚCI POPIOŁU* (Inst. Lit.) M. Piechal, w szeregu refleksyj-półwizyj uprzytomniając sobie tragiczną śmierć ludzi prostych, którzy padli ofiarą poświęcenia dla niedostępnych im skarbów kultury. Utwory te, jakoby dawny rodzaj trenów wskrzeszające, a w prostocie wyrazu wymowne, autor poświęcił pamięci Kasprowicza, w nim mistrza swego upatrując. Odbiciem wrażeń aktualnych jest — napisany w r. 1930 — mocny wiersz B. Obertyńskiej *Sterty mówią*, zamieszczony obecnie w zbiorku *KLONOWE MOTYLE* (Bibl. Medycka).

Poza aktualnością polityczną odzywają się — prawda, iż rzadziej niż przed rokiem — różne aktualności obchodowe i rocznicowe: sprowadzenie zwłok Słowackiego, pogrzeb Focha, jubileusz Kochanowskiego*) Lot Żwirki i Wigury też znalazł piewców (wiersz Zanieckiego *Tempelhof* w zbiorku

---

*) Plon niebanalny, a wcale piękny: *W Czarnolesie* Światopełka Karpińskiego, nadewszystko zaś Felicji Kruszewskiej *Odprawa posłów greckich*.

DWÓR NA BEZDROŻACH — Poznań, Dippel). E. Marwegowa w *ULICY* (Ks. św. Wojciecha, Poznań) zawadziła nawet o lot Idzikowskiego i „Pewukę", a lokalnym uroczystościom społecznym dużo poświęciła miejsca. Zwady, walki i sympatje różnych obozów literackich też do głosu przychodzą w zbiorkach poetyckich. J. Sztaudynger po *Rzezi na Parnasie* nastroił się bardziej optymistycznie i pokojowo, wyrażając hołd *LUDZIOM* (Poznań, nakł. aut.) — wśród nich Wysockiej, Rostworowskiemu i Zegadłowiczowi. W ton bojowy natomiast uderza Bogdan Karpacki, atakując w *MARSZU PO PRÓCHNIE* (Dom Ks. Pol.) obóz Skamandrytów, głównie Tuwima, którego wiersz *Złota polska jesień* zamieszczony w ostatnim zbiorku, cytuje w urywkach swej filipiki.

Zbiorek ten J. Tuwima: *CYGAŃSKA BIBLJA* (Mortk.) niejako na dwie dzieli się części: osobistą i społeczną, z których pierwsza więcej zajmuje miejsca. Środek między niemi dzierży wiersz *Et arceo*, gdzie poeta najwyraźniej — a zapewne najszczerzej — określa swój stosunek do społeczeństwa: „wszystko chaos i zgroza i pustka śmiertelna". Akcenty społeczne, do negatywnej wyłącznie strony zacieśnione, najsilniej brzmią w głośnym już wierszu *Do prostego człowieka*; w satyrze *Patrjota* wśród nieprzerwanego pasma ironji jest jakoby i wyznanie samego autora: „Śmiechem najtkliwszej miłości śmieję się w Polsce i śmieję". Ale najchętniej mówi Tuwim o swym stosunku nie do ludzi, lecz do siebie samego: o roli słowa, jako elementu poetyckiego dzieła, o powstawaniu wierszy; porównywa się do fizjologa, co „obnaża nerwy polskiej mowy".— Zagadnienia roli poety wobec świata, czy mowy i formy, zajmują też innych. Spotykamy na ten temat częste refleksje u Lieberta, a oryginalne ujęcie kwestji języka poetyckiego daje St. Czernik w książce *O POLSKIM PŁODZIE* (D. Ks. Pol.). Podstawą językowego tworzywa chce uczynić mowę ludową, która „jest ludna, zaludniona słowami", bo wyrosła z gleby, gdzie metafory są zbyteczne do wyrażenia myśli; np. cały poemat o wiośnie można tam zawrzeć w jednem słowie: „zielono .

Przyroda — i stosunek człowieka do niej — temat to w poezjach ostatnich dość częsty. Dawniejszemi czasy — za Asnyka czy Tetmajera — poeci posługiwali się zazwyczaj dość prostym schematem: początek utworu to opis (obraz), druga część — refleksja; dziś rzadko spotyka się tę metodę, liryzm odrazu wchodzi *in medias res* przyrody. Tak np. w wierszu L. Świeżawskiego *Sąsiad sadu* (zbiór *WOZY JADĄCE* — Biblj. Gazety Lit. Kraków) „chłopiec w dobie kwitnienia" i „drzewa" niejako czują jednocześnie i przeżywają to samo; temuż autorowi zaraz w pierwszym wierszu oryginalnie zbudowanego sonetu „krajobraz polski do ust się nachyla". Beata Obertyńska w *GŁOGU PRZYDROŻNYM* (Bibl. Medycka) naodwrót: malarskiemi efektami budzi od samego wstępu nastrój liryczny — o ile sama ten nastrój w sobie w danej chwili wyczuwa; woli bowiem nastroje humorystyczne i naprawdę w nich celuje (*Miss Chlewnia*, *Kwoka*). Wżywa się w przyrodę, „wdrzewia się" (jakby powiedział Słowacki) miłośnie w kwitnącą florę Antoni Madej w *WIDNOKRĘGU* (Lublin), znajdując w tej sferze twórczej swe *Jedyne szczęście*, swą prawdę, oraz głęboką wartość swej poezji.

Zbliżenie się serdeczne, zżycie się z przyrodą czy jakimś widokiem (nazwijmy to sentymentem lokalnym) to rzecz pokrewna tak propagowanemu dziś regjonalizmowi. Jak Liebert z rozrzewnieniem wspomina „ktoś" i „coś" warszawskie i Żelazną Bramę, tak nad grodem swym rodzinnym, Wrześnią, rozrzewnia się Marj. Turwid, autor *DNI WIELKIEJ DOLINY* (Września, Biblj. Wici Wielkopol.): gród ten, który wsławił się na świat cały oporem dziatwy przeciw

przemocy germańskiej, jest dla poety przedmiotem słusznej dumy, wyrażonej poprostu i szczerze; z zawodu artysta-malarz, Turwid umie wywołać przed czytelnikiem plastyczną wizję terenu, o którym pisze, zwłaszcza dzięki świeżości, umiarowi i trafności przenośni. Tego umiaru i świeżości nadal brak nowym cyklom sonetów wielkopolskich St. Helsztyńskiego (*GNIAZDO ORŁA*, *WENECJA NAD BRDĄ*); dopiero jego ballada liryczna *MNICH OPACTWA LUBIŃSKIEGO* (Szamotuły, Księg. J. Kawalera), choć trąci reminiscencjami z *Wymarszu świerszczów* Kozikowskiego, jest pierwszą próbą spojrzenia na świat własnemi oczyma przez pryzmat własnych przeżyć. Czar „kraju lat dziecinnych" oddziałał nawet na poetę, który (jak niegdyś Berwiński) nie miał dla rodzinnego Poznania „nic prócz śmiechu, nic prócz drwin"; to kupieckie „najtrzeźwiejsze" miasto podbiło Art. M. Swinarskiego ...urokiem romantycznym, coprawda nie doby dzisiejszej, lecz owych czasów, gdy tu żyli Libelt i Raczyński, nadewszystko zaś arcyromantyk między naszymi malarzami, tak dziś zapomniany Władysław Motty. Tytułowy wiersz zbiorku *DĘBY W ROGALINIE* zdaje się zawierać jakiś prognostyk co do nowego pokolenia literackiego ugornej dotąd Wielkopolski. Jak Obertyńska zawarła obraz Lwowa w malarskim skrócie — porównywując Wysoki Zamek z Hokusajowską Fudżijamą, tak naodwrót W. Niedziałkowska-Dobaczewska wgłębia się w szczegóły pejzażu kresów północno-wschodnich, krainy rojstów i trzęsawisk. Urokiem romantycznym porywa ją folklor tamtejszy, niewygasła w owych stronach wiara ludu w czary, wiedźmy i upiory; jednakże ważniejszą dla poetki sprawą jest ta nazwana w tytule książki *NASZA DOLA* (Chomiński, Wilno): twarda walka o posiadanie ziemi, o wydobycie z niej środków do życia, o znalezienie oparcia dla serc; wiersz *Ojciec Bolszewika* — jeden z najlepszych utworów, jakie znalazłem w zeszłorocznym plonie poetyckim — zadziwia nietylko intuicją psychologiczną, ale i umiejętnością zużytkowania w polszczyźnie melodyjnych elementów białoruszczyzny.

Nie wszyscy poeci zadowalają się natchnieniami gleby ojczystej. Poetów-odkrywców, piewców Amundsena czy Byrda, nie spotkałem już w zeszłorocznym zaciągu, natomiast uderzyła mnie pokaźna liczba poetów-turystów, wojażerów. *NA ZACHÓD* rwie się A. Dziekoński (Gebethner-Wolff), *TWARZĄ NA ZACHÓD* (Inst. Lit.) zwraca się Felicja Kruszewska, „poezje z włóczęgi" po *MITROPIE* (Poznań, Kuglin) ogłasza Wanda Brzeska, E. Marwegowa daje zbiorkowi tytuł *CAPRI* (Ks. św. Wojciecha, Poznań), a Tadeusz Czarnomski aż do Rzymu musiał, jak nieboszczyk Twardowski, pojechać, by tam wydać tomik *Z KRYSZTAŁOWEJ NIEBIOS CZARY*. Mimo że pragnienie rozszerzenia widnokręgów jest u literata rzeczą chwalebną, jednak zbiorkom wspomnianego typu zwykło grozić poważne niebezpieczeństwo: powtarzanie się motywów. *Italienische Reise* Goethego czy nawet *En Klassisk Maanet* Gjellerupa były na swój czas rewelacjami, dziś wiadomości o Włoszech, Niemczech czy Anglji spowszechniały czytelnikom, zwłaszcza że mieliśmy przecie cały legjon poetów, którzy italską ziemię opisali, ośpiewali i wysławili na wszelkie sposoby — wielkiej więc trzeba inwencji, by coś nowego w tej dziedzinie powiedzieć. A właśnie wielu poetów wcale o to się nie stara i dąży szlakiem utartym, opisując po raz dwudziesty piąty w naszej literaturze katedry rzymskie, czy hiszpańskie walki byków czy plac św. Marka w Wenecji, albo też powzdychując nad śladami Mickiewicza, Krasińskiego i Słowackiego (jakże często z macierzyńska zwanego „Julkiem"!), albo też — co najgorsza — „tęskniąc" do kraju, z którego się z własnej i nieprzymuszonej woli na parę tygodni wy-

jechało. Od szablonu tego odbiega Brzeska, umiejąc uchwycić spojrzeniem przelotne, ale uderzające swą niezwykłością widoki; głównym jednak motywem jej zbiorku jest tak charakterystyczne dla dzisiejszego człowieka upajanie się pędem jazdy; lokomocja dzisiejsza – z aparaturą semaforów, torów kolejowych i t.p. — nasuwać poczyna poetom coraz nowe przenośnie, aluzje i wnioski; tak jest np. u Znanieckiego w niektórych wierszach ze zbioru *DWÓR NA BEZDROŻACH*. Technika współczesna dostarczyła poetom zasobu nowych „figur" stylistycznych; zauważyłem jednak, że ostatnio znów poeci jakoś niechętniej biorą przenośnie i porównania z tej dziedziny: rzadziej się czyta o filmach, antenach i silnikach, zastosowanych do treści poetyckiego przeżycia [1]). I właśnie rzecz uderzająca, że już samym tytułem swych *GŁOŚNIKÓW PŁONĄCYCH* (Kuglin) przoduje na tem polu Zegadłowicz, któremu tak urągano za jego antyurbanizm... Pozatem jednak twórczość Zegadłowicza rozwija się w dalszym ciągu po linji rozpoczętej w *Zodjaku*: wydana już *PODKOWA NA PROGU* (Tyszkiewicz, Florencja) i drukujące się *ŚWIATŁA W OKOPACH* i *PODSŁUCHY* tworzą jednostkę bojową frontu zajętego przez autora po opuszczeniu Poznania i powrocie na ojczystą glebę.

LUDZIE WŚRÓD LUDZI zwie się zbiorek Światopełka Karpińskiego (Neumiller, Łódź). Tytuł ten (niezupełnie zresztą treści zbiorku odpowiadający) mógłby służyć do oznaczenia tematu, wracającego dość często w tomikach zeszłorocznych. Spotykaliśmy już poetów określających swe stanowisko względem zbiorowości ludzkiej, społeczeństwa; zbiorowość ta przeważnie tyczy się jednej klasy społecznej (w szczególności proletarjatu), rzadko ludzkości całej; o narodzie i państwie wspominają tylko poeci generacji starszej (tu zaliczam i Poletura). Rzadko bywa też poruszany stosunek jednostki ludzkiej do innych jednostek. Najchętniej poeci wspominają osobę matki (Karpackiego cykl *Grób pod śliwą*, Świeżawskiego *Do matki* i t. d.), interesują się dzieckiem, jego sposobem myślenia, życiem, zabawą, nie bez wpływu może nowoczesnych dążności pedagogicznych; wspomnę tu poezje H. Mortkowiczówny *(30 CHŁOPCÓW)*, A. Bogusławskiego *(MAŁA TERESKA)*, Obertyńskiej *(Luli)*... Osłabło natomiast znacznie źródło, które od wieków najwydatniej może zasilało poezję: miłość. Wierszy erotycznych niewiele przyniósł rok ubiegły, a nawet tam gdzie się pojawiają, jak w zbiorku M. Muszałówny *LINJE I BARWY* (D. Ks. Pol), mówią najczęściej o *Dawnej miłości;* ba, w wierszu *Wesele fornala*, poetka na widok Jaśka i Maryny idących do ołtarza nie może powstrzymać się od uwagi: „kochają się, to się rzadko zdarza". Całą skalę przeżyć miłosnych rozwija tylko Witold Zechenter w cyklu *NIEBIESKIE I ZŁOTE* (Poznań, Biblj. Dwut. lit.), dorzucając dalsze jakoby jego ogniwa w zakończeniu zbiorku *LINJA PROSTA* (Poznań, tamże), gdzie jednakże ton jest jakoby bardziej namiętny w przeciwieństwie do *Smutnej miłości*, stanowiącej wątek tomiku poprzedniego; w miarę przyrostu wspomnień uczucie odżywa, potęguje się i wzmaga samo w sobie szeregiem refleksyj — możnaby tu i owdzie znaleźć jakoby styczne punkty z IV częścią *Dziadów*. Przelotnie przewija się motyw erotyczny i w *LUDZIACH W HEŁMACH* Karpackiego— cyklu utworów o temacie dziś nieczęstym, bo militarnym (przeżycia ze służby wojskowej w kadrze i na froncie). Obok poetów, przyglądających się życiu

---

[1]) Niestety, nie doszły do rąk moich nowe tomiki Julj. Przybosia oraz innych poetów, w świecie techniki widzących główny temat poetycki. Może więc sąd powyższy jest mylny.

innych ludzi pod kątem widzenia współczucia (Broniewskiego wiersz o Żydku), mamy i takich, u których obserwacja ma podniety czysto malarskie (Karpińskiego *Bridge staruszków*). Częste wiersze o Chopinie, Norwidzie przeważnie są dla poetów raczej sposobnością mówienia o samych sobie; rzadko spotyka się rozpamiętywanie konkretnych faktów historycznych (Helsztyński).

Filozoficzne zagadnienia wprawdzie teraz więcej niż kiedykolwiek zajmują poetów, jednakże w wydanych zbiorkach jeszcze się nie zaczęły wyrażać. Natomiast często odzywa się nuta religijna. *Wiersze i modlitwy* zwie się naczelny cykl w książce Kruszewskiej, opatrzony mottem, w którem czytamy, że ,,wyrazów stosunku człowieka do Boga jest więcej niż jest ludzi". Istotnie, wyrazów tych spotykamy dużo choćby w samych tomikach zeszłorocznych, a są wśród nich i wyrazy potężne i nowe: obok Kruszewskiej (*Modlitwa za szalonych*) na czoło wysuwa się przedewszystkiem Liebert (*Veni sancte Spiritus*) i Dobaczewska (*Modlitwy grzesznicy*). *CHLEB Z GETSEMANE* (Biblj. Zetu) Bolesława Micińskiego ujmuje modlitwę przeważnie w parafrazy biblijne; w *Pieśni św. Szymona Słupnika* przemawia poeta najbardziej głosem własnym — choć ujęcie tematu i w innych wierszach było swoiste.

Co powiedzieć można o g ó l n i e o tym u b i e g ł y m r o k u p o e t y c k i m? Trudno go nazwać ,,rokiem urodzaju" — mimo, że tomików jest liczba pokaźna (a iluż nie poznałem!); trudno nazwać ,,rokiem wojny" — mimo, że starcia różne nie należą w nim do rzadkości. Ot, bez niczyjej obrazy można go nazwać r o k i e m k r y z y s u. W porównaniu z rokiem poprzednim plon wydaje mi się jakościowo mniejszy, mniej różnorodny (nawet w formie wersyfikacyjnej mniej jest rozmaitości). Jakie były tematy i nastroje, mówiłem już powyżej — stwierdzając, które z nich powtarzają się najczęściej. Tu tylko wspomnę jeszcze jeden objaw znamienny: w tytułach i w tekście utworów raz po raz natrętnie powraca słowo ,,romantyczny". Czyżby i ono było wyrazem dążeń dzisiejszego pokolenia?

Józef Birkenmajer (Warszawa).

Przyp. red. Do tego plonu poetyckiego ub. r. dodać należy tomik autora recenzji, J. B i r k e n m a j e r a *WYCIECZKA* (D. K. S. Pol.). Jest to poetycka ,,wycieczka" w kraje młodości, przepojony sentymentem zbiorek wierszy o wspomieniach rodzinnych, o stronach ojczystych; wśród nich nagrodzony przed paru laty wiersz *LISTY MATCZYNE*.

Korespondencje.

LWÓW.

a) TEATR. W sezonie 1931/32 miejski Teatr Wielki pod dyrekcją W. Horzycy z L. Schillerem jako głównym reżyserem i kierownikiem artystycznym wystawił przedewszystkiem *Dziady* Mickiewicza w ciekawej, obrzędowo ujętej inscenizacji Schillera, *Sen srebrny Salomei*, *Czarne ghetto* O'Neilla, wiotkie w treści, żadne we formie, *Krzyczcie Chiny!* Tretjakowa, bezwartościowy faktomontaż bolszewicki, zakończony teatralnym skandalem, bo wkroczeniem władzy wojewódzkiej, *Ludzi w hotelu* pani Baum, wcale dobrą przeróbkę sceniczną powieści niemieckiej pod tym samym tytułem, — na scenie zaś miejskiego również teatru Rozmaitości odegrano *Święty płomień* Maughama, *Mezaljans* Shawa,

z autorów polskich jedną komedję Miłaszewskiego *(Drugie imię miłości)* oraz jedną Kiedrzyńskiego. Zresztą kilka sztuk obcych bez większej wartości. Sezon 1932/33 zaczęto *Samuelem Zborowskim* Słowackiego, rocznicę Wyspiańskiego uczczono *Powrotem Odysa*, jubileusz Siemaszkowej *Sądem* Andrzeja Rybickiego, pozaczem szli wyłącznie autorzy obcy, przedewszystkiem Shaw *(Zbyt dobre, żeby było prawdziwe, Cezar i Kleopatra)* a obok niego Pirandello *(Rozkosz uczciwości)*, Pagnol *(Marjusz)* oraz Schiller *(Zbójcy)*.

b) ŻYCIE LITERACKIE. Dotkliwy we Lwowie brak poważniejszego czasopisma literackiego. Zbankrutował bardzo inteligentnie przez p. K. Hojnacką redagowany *Świat Kobiecy*, zostały, po dłuższej przerwie, wskrzeszone *Lwowskie Wiadomości Muzyczne i Literackie*, miesięcznik poświęcony raczej muzyce niż literaturze. Miesięcznik redagują: p. W. Gołębiowski (dział muzyczny) oraz p. Włodzimierz Lewik (dział literacki). Zresztą życie literackie Lwowa skupiało się na poniedziałkowych publicznych „wieczorach dyskusyjnych", urządzanych przez Związek Zaw. Literatów, pod przewodnictwem Ostapa Ortwina. Substratem dyskusji jest każdorazowy odczyt, poświęcony jużto nowościom literackim, jużto aktualnym zagadnieniom artystycznym. Nawiązano na tym terenie kontakt z miejscowemi ruskiemi kołami literackiemi przez urządzenie odczytu i dyskusji na temat współczesnego piśmiennictwa ukraińskiego.

Twórczość literacka Lwowa w omawianym okresie nie była zbyt obfita. Leon Chwistek wydał bardzo ciekawą i głęboką książkę p. t. *Zagadnienia kultury polskiej*, Władysław Kozicki, profesor historji sztuki w uniwersytecie J. Kazimierza, krytyk teatralny i powieściopisarz, wydrukował nowy utwór dramatyczny p. t. *Syn Marnotrawny* (Księg. Polska). Treścią dramatu jest postęp młodego człowieka ku świętości poprzez grzech i zbrodnię, oraz uszlachetniający wpływ tejże świętości na drugich. Andrzej Rybicki, młody, rzetelnie utalentowany pisarz wydał (nakł. Instytutu Literackiego) w jednym tomie 3 utwory dramatyczne, z których jeden p. t. *Kostjum Arlekina* (drugi tytuł: *Okno*) grany był w Warszawie i Wilnie. Dwa następne to *Dzień dobry* i *Biała dama*. Rybicki, zgodnie ze swoją szczerą religijnością, przedstawia ofiarę jako element dramatyczny i oczyszczający. We formie jego czuć jeszcze pewne sugestje Maeterlincka, S. I. Witkiewicza, czasem Ibsena i Przybyszewskiego.

Nakładem „Bibljoteki Medyckiej" wyszły dwa tomiki poezyj Beaty Obertyńskiej: *Głóg przydrożny* i *Klonowe motyle*. Pierwszorzędny talent liryczny, naprawdę z łaski Bożej. W tymże roku drukowane *Kwiaty* M. Kazeckiej przedstawiają dobrą robotę literacką i swoistość poetyckiego patrzenia. Humorysta feljetonowy W. Raort wydał swoje impresje paryskie w książce p. t. *Nawet w Paryżu nie zrobią zawsze ryżu*. W ostatnich dniach wyszedł z pod prasy 5-aktowy dramat K. Brończyka p. t. *Król Stefan*, którego pierwsza, zgoła odmienna wersja, grana była we Lwowie przed 6 laty. Anna Ludwika Czerny, bardzo utalentowana poetka *(Uwrocie, Testament Adama)*, znakomita tłumaczka liryków francuskich, publikuje w tych miesiącach rzecz większych rozmiarów, a mianowicie spolszczenie jednej z najciekawszych średniowiecznych „chansons de geste": *Powieść o wojewodzie Gwilemie Krzywonosie*.

Kazimierz Brończyk (Lwów).